

Hanke, Ottmar

Gewalt in der Peer-Group von Jungen. Konzeptioneller Zugang - pädagogische Folgerungen

2. Auflage

Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 254 S. - (Reihe Pädagogik; 15) - (Zugl.: Regensburg, Univ., Diss., 1998 u.d.T.: Hanke, Ottmar: Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen)



Quellenangabe/ Reference:

Hanke, Ottmar: Gewalt in der Peer-Group von Jungen. Konzeptioneller Zugang - pädagogische Folgerungen. Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 254 S. - (Reihe Pädagogik; 15) - (Zugl.: Regensburg, Univ., Diss., 1998 u.d.T.: Hanke, Ottmar: Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30304 - DOI: 10.25656/01:3030

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30304>

<https://doi.org/10.25656/01:3030>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reihe Pädagogik
Band 15

Ottmar Hanke

Gewalt in der peer-group von Jungen

Konzeptioneller Zugang –
pädagogische Folgerungen

2. Auflage



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Zum Autor: Ottmar Hanke, geb. 1964, Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, ist am Schulverwaltungsamt der Stadt Regensburg Leiter des Sachgebietes „Gewaltprävention an Regensburger Schulen“.

Dieses Buch wurde in erster Auflage 1998 unter dem Titel „Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen. Konzeptioneller Zugang – pädagogische Folgerungen“ (ISBN 3-8255-0241-4) veröffentlicht.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0455-7

ISSN 0930-9462

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Autors

Druck: primotec-printware, Herbolzheim

0. VORWORT

Für die Erstellung dieser Arbeit bin ich insbesondere Herrn Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens und den Mitarbeitern an seinem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik zu tiefem Dank verpflichtet. Richtungsweisende inhaltliche Vorschläge und die Reflexionsmöglichkeiten im Doktorandencolloquium waren unverzichtbare Meilensteine auf dem Weg der Erstellung dieser Arbeit.

Besonderer Dank gilt Thomas Beer, der mir in vielen fachlichen Gesprächen Freund und Förderer war. Brigitte Melzig und meiner Schwester Gudrun Jackermeier danke ich für die inhaltliche und formale Durchsicht der Endfassung. An inhaltlichen Weichenstellungen waren in unterschiedlichen Phasen der Arbeit Karlheinz Valtl und Heinz Kindler beteiligt.

Die Erstellung dieser Arbeit wäre ohne die emotionale Unterstützung vieler lieber Freunde nicht möglich gewesen, die meine persönlichen Höhen und Tiefen während der Erstellung dieser Arbeit mitgetragen haben. Insbesondere Oswald Beck half mir über so manches Motivationstief hinweg.

Regensburg, im Juni 1998

Ottmar Hanke

INHALTSVERZEICHNIS

0.	VORWORT	5
1.	Einleitung	11
1.1.	Die Ausgangssituation: Gewalttaten von männlichen Kindern und Jugendlichen	12
1.2.	Erkenntnisleitendes Interesse und Vorgehensweise	15
1.3.	Vorbemerkungen	19
1.4.	Eine Art Exkurs: Die Motivation zur vorliegenden Arbeit	21
TEIL I:	Konzeptioneller Zugang	23
2.	Die Definition und die Genese von Gewalt	23
2.1.	Der Bedeutungshorizont von Gewalt	23
2.1.1.	Alltagsverwendungen	24
2.1.2.	Subkulturelle Differenzierungen	25
2.1.3.	Öffentliche Diskussion	26
2.1.4.	Die Gewaltkommission der Bundesregierung	28
2.1.5.	Sozialwissenschaftliche Bestimmungen	31
2.1.6.	Rechtsprechung	36
2.1.7.	Kritische Würdigung	40
2.2.	Das Konzept des erweiterten Gewaltbegriffes	42
2.2.1.	Der umfassende Gewaltbegriff	42
2.2.2.	Die Typologie der Gewalt	43
2.2.3.	Die Weiterentwicklung: Kulturelle Gewalt	50
2.2.4.	Die Kritik am erweiterten Gewaltverständnis	52
2.2.5.	Ein Exkurs exempli causa: Die Rezeption des erweiterten Gewaltbegriffes in den Sozialwissenschaften	56
2.2.6.	Zusammenfassung	61

2.3.	Zur Entstehung von Gewalt	62
2.3.1.	Psychologische Theorien zur Aggressionsentstehung	62
2.3.1.1.	Eckpunkte des Terminus Aggression und seine Systematisierungen ...	63
2.3.1.2.	Triebtheorien.....	68
2.3.1.3.	Frustrations-Aggressions-Theorie	72
2.3.1.4.	Lerntheorien.....	74
2.3.2.	Soziologische Theorien abweichenden Verhaltens	77
2.3.2.1.	Anomietheorie	78
2.3.2.2.	Theorie der differentiellen Assoziation	79
2.3.2.3.	Der Labeling-Approach	80
2.3.3.	Resümee.....	82
2.4.	Zusammenfassung und Weiterführung	82
3.	DIE ENTWICKLUNG VON GEWALTVERHALTEN	
	IM HUMAN-ÖKOLOGISCHEN KONTEXT	84
3.1.	Die Ökologie der menschlichen Entwicklung	85
3.1.1.	Einführung	86
3.1.2.	Der ökologische Raum	89
3.1.2.1.	Das Mikrosystem und seine Bestandteile	89
3.1.2.1.1.	Molare Aktivitäten (Tätigkeiten)	90
3.1.2.1.2.	Zwischenmenschliche Strukturen.....	92
3.1.2.1.3.	Rollen.....	94
3.1.2.2.	Das Meso- und das Exosystem	95
3.1.2.3.	Das Makrosystem	97
3.1.3.	Ausgewählte Grundbegriffe.....	98
3.1.4.	Würdigung und Kritik des ökologischen Ansatzes.....	102
3.1.5.	Zwischenergebnisse	104
3.2.	Der erweiterte Gewaltbegriff im ökologischen Kontext.....	105
3.2.1.	Zum Gebrauch des erweiterten Gewaltbegriffes im ökologischen Kontext	105
3.2.2.	Zentrale ökologische Axiome zur Untersuchung empirischer Arbeiten	114
3.3.	Resümee: Annäherung an ein Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext	121

TEIL II:	DIE GLEICHALTRIGENGRUPPE VON MÄNNLICHEN	
	KINDERN UND JUGENDLICHEN	127
4.	GEWALT IN DER ENTWICKLUNG VON	
	MÄNNLICHEN KINDERN UND JUGENDLICHEN:	
	DER LEBENSBEREICH GLEICHALTRIGENGRUPPE	127
4.1.	Gewalteinflüsse im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe	
	männlicher Kinder und Jugendlicher.....	132
4.1.1.	Zwischenmenschliche Beziehungen.....	134
4.1.1.1.	Dyade.....	134
4.1.1.1.1.	Affektive Beziehung.....	134
4.1.1.1.2.	Reziprozität und Kräfteverhältnis	138
4.1.1.2.	N + 2-Systeme	140
4.1.2.	Molare Tätigkeiten	146
4.1.3.	Rollen	148
4.2.	Die Entwicklung von Gewaltverhalten	
	und ihre temporäre Dimension	163
4.2.1.	Temporäre Stabilität gewalttätigen Verhaltens	163
4.2.2.	Temporäre Verschiebung gewalttätigen Verhaltens.....	165
4.3.	Die Befunde im Überblick.....	169
4.4.	Pädagogische Postulate: Vier Aspekte	173
5.	ÜBERLEGUNGEN ZU EINER GEWALTBEHANDELNDEN	
	PÄDAGOGIK IN DER GLEICHALTRIGENGRUPPE	
	MÄNNLICHER KINDER UND JUGENDLICHER	179
5.1.	Pädagogik und Gewalt.....	180
5.1.1.	Hintergründe und Analysen.....	180
5.1.2.	Pädagogische Konzeptionen.....	183
5.1.3.	Pädagogische Empfehlungen für die Erziehungspraxis	189
5.2.	Aspekte der gewaltbehandelnden pädagogischen Arbeit in	
	der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher.....	191
5.2.1.	Der Aspekt Akzeptanz.....	193
5.2.1.1.	Grundlagen und Handlungsansätze akzeptierender Jugendarbeit	193
5.2.1.2.	Erläuterung	197

5.2.2.	Der Aspekt Kommunikation.....	201
5.2.2.1.	Sprache und Verhalten.....	201
5.2.2.2.	Sprache und Männlichkeitsbild	203
5.2.3.	Der Aspekt Clique	206
5.2.3.1.	Handlungsansätze konfliktorientierter Pädagogik	208
5.2.3.2.	Erläuterung	210
5.2.3.3.	Erlebnispädagogische Akzente	212
5.2.4.	Der Aspekt Vernetzung	215
5.3.	Zusammenfassung und Weiterführung	218
5.3.1.	Skizze eines Qualifikations- und Tätigkeitsprofils für Pädagogen.....	221
5.3.2.	Ein mögliches Rahmenkonzept: Sozialräumliche Jugendpädagogik ...	223
5.3.3.	Ausblick	229
5.3.4.	Kurzzusammenfassung der Ergebnisse	231
6.	ANHANG	233
7.	LITERATURVERZEICHNIS	236

1. EINLEITUNG

Durch die zunehmende Häufigkeit der Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen aufgeschreckt, ist in vielen Bereichen der Gesellschaft eine zum Teil leidenschaftlich geführte Diskussion um die zunehmende Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit *unserer* Jugend aufgeflammt¹. Da etliche dieser Gewalttaten im politischen, insbesondere im rechtsradikalen bzw. rechtsextremistischen Umfeld stattfinden und fremdenfeindlichen Charakter haben, erklärt auch die Wortmeldungen der politischen Entscheidungsträger zu diesem Thema.

Überdies ist eine zunehmende Sensibilisierung der Allgemeinheit für bislang tabuierte Themenbereiche wie *sexuelle Gewalt*, *sexueller Mißbrauch* oder *sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz* zu vermerken; in der Öffentlichkeit werden diese Thematiken in zunehmend offeneren Diskussionen behandelt. So rückt das Thema *Gewalt* insgesamt sukzessive in das gesellschaftliche und wissenschaftliche Interesse.

Durch den Anstieg kindlicher und jugendlicher Gewalttätigkeit beunruhigt, wurden von Institutionen unterschiedlichster Trägerschaft (Bundesregierung, Universitäten, Länderregierungen) eine Vielzahl von Kommissionen eingesetzt, wissenschaftliche Studien in Auftrag gegeben und Gutachten bestellt, mit dem Ziel, einen Verständnishorizont für diese gewalttätigen Phänomene zu entwickeln. In dieser Situation sah sich nicht zuletzt auch die Pädagogik als legitime gesellschaftliche Präventions- und Interventionsinstanz aufgerufen, Konzepte zur Verhinderung oder Verminderung von Gewalt bzw. Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu entwerfen und vorzulegen.

Bei genauerer Analyse der Grundlagen der meisten der vorliegenden Konzepte zur Erklärung des Gewaltphänomens bzw. pädagogischer Präventions- und Interventionsansätze wird indes deutlich, daß bei der Analyse zugrunde liegender Bedingungen gewalttätigen Handelns, wie soziales Umfeld, Bildungsstand, Familie, o. ä. eine Größe nur am Rande erwähnt oder gar nicht bedacht wird: das *Geschlecht*. Und das, obwohl Statistiken zu Gewalttaten und Tatverdächtigen eine deutliche *männliche* Dominanz in der Jugendkriminalität aufzeigen.

1 Zu beachten ist hier auch die reißerische Berichterstattung in den Medien (vgl. SCHUHMACHER 1997, S. 76 und der SPIEGEL 1997, S. 78)

Der folgende Abschnitt weist in der Darstellung und Interpretation einiger zentraler Statistiken, insbesondere solcher des Bundeskriminalamtes und des Statistischen Bundesamtes, dieses männliche Übergewicht bei Gewalttaten durch Kinder und Jugendliche nach.

1.1. Die Ausgangssituation: Gewalttaten von männlichen Kindern und Jugendlichen

Gemäß der polizeilichen Kriminalstatistik 1996 (PKS) steigen die erfaßten Fälle der *gesamten Straftaten* 1995 gegenüber dem Vorjahr um 2,0 %² an, wobei sich der Anteil der Tatverdächtigen im Segment der Kinder (Alter bis 14 Jahre) von 4,9 auf 5,5 %, im Segment der Jugendlichen (Alter 14 bis 18 Jahre) von 11,0 auf 12,0 % und im Segment der Heranwachsenden (Alter 18 bis 21 Jahre) von 9,6 auf 9,8 % erhöht hat. Das bedeutet, daß die Kinder- und Jugendkriminalität im Berechnungszeitraum insgesamt und relativ angestiegen ist. Die Geschlechterverteilung bei den Tatverdächtigen ist dabei insgesamt 77,9 % männlich und 22,1 % weiblich³.

Auch der Bereich der *Gewaltkriminalität* erfährt insgesamt eine Steigerung aller Fälle, nämlich um 8,9 %⁴. Die dabei ermittelten Tatverdächtigen unterteilen sich dabei in 4,2 % Kinder, 19,3 % Jugendliche, 14,9 % Heranwachsende und 61,7 % Erwachsene⁵. Damit sind die jüngeren Altersgruppen als Tatverdächtige stärker betroffen, als es ihrem Bevölkerungsanteil von 22,5 % entspricht⁶. Von diesen Tatverdächtigen sind insgesamt 89,2 % männlich und nur 10,8 % weiblich - eine deutliche Steigerung bei den männlichen Tatverdächtigen in diesem Bereich gegenüber den Straftaten insgesamt.

Der Bereich der Gewaltkriminalität speziell im Kinder- und Jugendsegment ist genauer betrachtet männlich dominiert⁷. So sind beispielsweise in der Straftatengruppe

2 Von 6537748 auf 6668717 Fälle (BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 39).

3 Nur der Anteil der erwachsenen Tatverdächtigen ist von 74,5 auf 72,5 % gesunken (vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 76).

4 Von 156272 auf 170170 Fälle von 1994 auf 1995. Unter *Gewaltkriminalität* wird dabei subsumiert: Mord; Totschlag; Tötung auf Verlangen und Kindestötung; Vergewaltigung; Raub; Körperverletzung mit Todesfolge; gefährliche und schwere Körperverletzung; erpresserischer Menschenraub; Geiselnahme (vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 243).

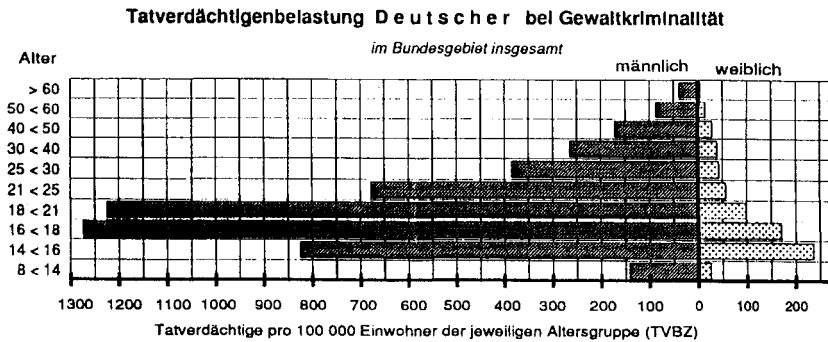
5 Tatverdächtige absolut: 144799 Personen (vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 244)

6 Vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST 1994, S. 11

7 Vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 244

Raub - hier ist der Anteil der Minderjährigen von allen Gewalttaten am höchsten und die Zunahme der Tatverdächtigen (von 30,5 auf 35,5 %) am dramatischsten - im Kinderbereich 89,0 % der Tatverdächtigen männlich, im Jugendbereich 90,7 %. Ähnlich bei der Kategorie *gefährliche und schwere Körperverletzung*: bei den Kindern sind 81,6 % der Tatverdächtigen, bei den Jugendlichen 84,3 % männlich⁸.

Allgemein gesehen sind laut PKS bei der aufgeführten Gewaltkriminalität männliche Jugendliche ab 16 Jahre und Heranwachsende bezogen auf ihren Bevölkerungsanteil unter den Tatverdächtigen am stärksten überrepräsentiert. Das Alterssegment der 14- bis 16jährigen folgt dabei an dritter Stelle (siehe folgende Graphik 1).



Graphik 1: Tatverdächtigungenbelastung Deutscher bei Gewaltkriminalität im Bundesgebiet insgesamt⁹

Eine gesonderte Auswertung einer polizeilichen Auskunftsdatei für das Bundesland Baden-Württemberg durch das Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht vermittelt ein aufschlußreiches, über die oben aus der PKS aufgeführten Zahlen hinausgehendes Bild der Gewaltdelinquenz im Kindes- und Jugendalter. So ist das Verhältnis von männlichen Kindern und Jugendlichen zu weiblichen bei Gewaltstraftaten mit 15:1 deutlich höher als für die Gesamtheit der Delikte

⁸ Vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 96 und aus dieser Tabelle resultierende eigene Berechnungen. Vgl. zu Jugendkriminalität insgesamt KAISER 1989

⁹ BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 245. Reelle Tatverdächtigungsbelastungszahlen können für die nichtdeutschen Tatverdächtigen nicht errechnet werden, weil in der Einwohnerstatistik die amtlich nicht gemeldeten Ausländer fehlen, die sich hier legal oder illegal aufhalten. Zudem sind selbst die Zahlen der amtlich gemeldeten ausländischen Wohnbevölkerung unzuverlässig (vgl. BUNDESKRIMINALAMT 1996, S. 80).

(5:1). Das Zahlenverhältnis von (dominierenden) Gewaltstraftaten gegen Sachen zu Gewaltstraftaten gegen Personen flacht sich mit steigendem Alter ab. Bei deutschen Jugendlichen stehen eher Gewalttaten gegen Sachen als solche gegen Personen im Vordergrund. Bei ausländischen Jugendlichen ist diese Relation eher umgekehrt. Bei männlichen Kindern und Jugendlichen ist die jährliche Prävalenzrate für Gewalt gegen Sachen bis einschließlich dem 16. Lebensjahr die für die Gewalt gegen Personen. Bei weiblichen Kindern und Jugendlichen ist die jährliche Prävalenz für Gewalt gegen Personen schon ab dem 14ten Lebensjahr höher¹⁰.

Auf die Gültigkeit dieser geschlechtsspezifischen Ergebnisse für die gesamte Bundesrepublik (alte und neue Bundesländer) soll an dieser Stelle hingewiesen werden. Aufgrund der Ergebnisse von vergleichenden Dunkelfelduntersuchungen bei Studienanfängern¹¹ kann generell gesagt werden, daß die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei nahezu allen erfaßten Delikten deutlich ausgeprägt und in beiden Systemen vorhanden sind. „Männliche Studienanfänger berichten mehr über delinquentes Verhalten als ihre Kommilitoninnen. *Das Ausmaß dieser Geschlechtsunterschiede übertrifft in der Regel das der Ost-West-Unterschiede bei weitem.*“¹²

Der hohe prozentuale Anteil der männlichen Tatverdächtigen spiegelt sich beispielsweise auch im Geschlechterverhältnis bei Strafgefangenen und Sicherungsverwahrten im Strafvollzug wieder. Von den insgesamt einsitzenden Jugendlichen sind 96,5 % männlich, bei den Heranwachsenden 97,9 %¹³. Männliche Jugendliche und Heranwachsende wurden im Verhältnis zu weiblichen Jugendlichen und Heranwachsenden in der oben erwähnten Gewaltstraftatenkategorie *Raub* ca. 50 mal häufiger und in der Kategorie *gefährliche und schwere Körperverletzung* ca. 33 mal häufiger verurteilt¹⁴.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß Jugendliche im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil weit überproportional straffällig werden. Dies gilt vor allem für männliche Kinder, Jugendliche und Heranwachsende. Insgesamt gesehen kommt fast ein Drittel der jungen Männer unter 30 irgendwann einmal mit dem Gesetz in Konflikt¹⁵.

10 Vgl. KERNER u. a. 1990, S. 452

11 KREUZER u. a. 1993

12 Vgl. KREUZER/GÖRGEN 1994, S. 18. Hervorhebungen O. H.

13 Eigene Berechnungen nach STATISTISCHES BUNDESAMT 1992, S. 8

14 Absolute Zahlen bei Raub 451 zu 9 und bei gefährlicher und schwerer Körperverletzung 265 zu 8 (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1992, S. 17); vgl. zudem SCHNACK/NEUTZLING 1992, S. 107f.

15 Vgl. LÖSEL 1993, S. 138 f.

Trotz des in diesem Abschnitt belegten Faktums, daß Jugendgewalt eindeutig männlich dominiert ist, wird, wie schon erwähnt, in aktuellen Untersuchungen zum Gewaltphänomen darauf oft nur bedingt bzw. keine Rücksicht genommen: eine Untersuchung zu *Jugend und Gewalt* aus Magdeburg z. B. berücksichtigt in ihrer Analyse der Entstehungsbedingungen von Gewalt die Größe *Geschlecht* nicht mit einem Wort¹⁶.

Es gibt hierbei aber auch rühmliche Ausnahmen, wie z. B. die Forschergruppe um den Skandinavier Dan OLWEUS, die die geschlechtliche Bedingtheit gewalttätigen Handelns in der Schule als eine basale Größe behandelt¹⁷.

Insgesamt gesehen jedoch wird das Geschlecht nicht in dem Maße berücksichtigt, wie das die statistischen Ergebnisse nahelegen. Diese Berücksichtigung soll in der vorliegenden Arbeit geschehen.

1.2. Erkenntnisleitendes Interesse und Vorgehensweise

„Jugend-Gewalt ist männlich.“¹⁸ Dieses im vorstehenden Abschnitt belegte Faktum stellt *einen* Ausgangspunkt dieser Arbeit dar.

Ein *weiter* Ausgangspunkt bezieht sich auf den Entstehungszusammenhang dieses Faktums und ist die *These*, daß das Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen in seiner Genese durch gewaltträchtige Verhältnisse evoziert wird, auf welche diese Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer spezifischen Konstitution sensibel reagieren. Auf eine Kurzformel von OLWEUS gebracht, ist in der Regel davon auszugehen, daß „Gewalt Gewalt erzeugt“¹⁹.

Dieser zweite Ausgangspunkt findet seine Basis in der anthropologischen Grundannahme, daß Menschen auch in bezug auf Gewaltverhalten nicht instinktgebundene und genetisch determinierte, sondern primär sozialisationsbedingte und erziehungsgeleitete Wesen sind.

Ohne an dieser Stelle auf die in der pädagogischen Anthropologie eingehend geführten Anlage-Umwelt-Diskussion zurückzugreifen, soll hier, kurz gesagt, eine physiologische Einflußnahme auf menschliches Verhalten zwar nicht geleugnet werden,

16 Vgl. JUGENDAMT BEIM MAGISTRAT DER STADT MAGDEBURG/INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE INFORMATIONEN UND STUDIEN MAGDEBURG 1994 und CLAUS/HERTER 1994

17 Vgl. OLWEUS 1995

18 SCHENK 1993, S. 165

19 OLWEUS 1995, S. 49. Vgl. hierzu auch GALTUNG 1993, S. 58 „Gewalt erzeugt Gewalt“, sowie WIDOM 1989, S. 164 „cycle of violence“.

wohl aber einer Determination des Verhaltens durch diese widersprochen sein²⁰. „All human behavior is, however, regulated and formed by cultural factors. Accordingly, the difference in aggressiveness between the sexes has been attributed to their social roles, in addition to or instead of biological factors.“²¹ Da männliche Kinder und Jugendliche gewalttätiger sind als Mädchen, beinhaltet diese These auch, daß sie mit ihren spezifischen Lebenswelten weit mehr als Mädchen von Beginn ihrer Entwicklung an in gewaltträchtige, seien es gewaltfördernde oder -hemmende Strukturen einbezogen sind.

Im wesentlichen interessiert sich die vorliegende Arbeit nun dafür, welche Möglichkeiten der Prävention und Intervention die Pädagogik beim beschriebenen Klientel hat. Sie geht, von den beiden beschriebenen Gesichtspunkten geleitet, zunächst der Frage nach, wie sich männliches Gewaltverhalten entwickelt bzw. welche Einflußgrößen berücksichtigt werden müssen. Wenn bekannt ist, auf welche Weise männliches Gewaltverhalten entsteht, können aus den dadurch gewonnenen Ergebnissen pädagogische Folgerungen abgeleitet werden. Welche Folgerungen es sind und ob diese sich in den gegenwärtig zentralen pädagogischen Konzepten zur Gewaltprävention und -intervention berücksichtigt finden, klärt der zweite Teil der Arbeit.

Im ersten Teil der Arbeit (*Konzeptioneller Zugang*) werden Überlegungen zum Erstellen eines Instrumentariums zur Untersuchung des beschriebenen Sachverhaltes angestellt.

In einer ersten Annäherung an die Beantwortung der gestellten Fragen wird im Kapitel 2. zunächst ein zentraler Begriff der Arbeit, nämlich *Gewalt*, diskutiert. Die eingehende Analyse seiner vielfältigen Begriffshorizonte führt zur Definition nach GALTUNG, dem sog. *erweiterten* Gewaltbegriff. Die Darstellung einer Gewalttypologie und ein Exkurs exempli causa erläutern diesen Terminus.

Das zweite Kapitel geht weiterhin der Frage nach, inwiefern schon vorhandene sozialwissenschaftliche Theorien zur Entstehung von Gewalt den geschlechtsspezifischen Aspekt berücksichtigen. Dazu werden die wichtigsten Aggressionsentstehungstheorien aus der Psychologie und die zentralen Theorien zur Entstehung von deviantem Verhalten aus der Soziologie dargestellt und ausgewertet. Sie werden anschließend zudem dahingehend befragt, inwieweit sie dem Konzept des erweiterten Gewaltbegriffes gerecht werden.

20 Vgl. hierzu die Diskussion um die angeblich bevorstehende Entdeckung eines *Gewalt-Gens* BARTH 1994

21 LAGERSPETZ/BJÖRKQVIST 1994, S. 132

Das Kapitel 2. abschließend, werden als Resultat der Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff und den vorhandenen Theorien zur Gewaltentstehung Kriterien benannt, die an ein theoretisch überzeugendes Konzept zur Erklärung von gewalttätigem Handeln von männlichen Kindern und Jugendlichen zu richten sind.

Die Ergebnisse des zweiten Kapitels führen zum Konzept der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* nach BRONFENBRENNER²². Nach einer detaillierten Einführung in dieses sozialisationstheoretische Modell wird im dritten Kapitel die Reichweite des erweiterten Gewaltbegriffes im ökologischen Kontext überprüft.

Der Überschneidungsbereich des Gewaltbegriffs nach GALTUNG mit dem ökologischen Konzept von BRONFENBRENNER läßt die Möglichkeit erkennen, die Entwicklung von Gewaltverhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen mit dem ökologischen Modell zu beschreiben. Die hierbei einzuhaltende Vorgehensweise wird anhand eigener Untersuchungen BRONFENBRENNERS expliziert. Weiterhin werden Kriterien an empirische Arbeiten herausgearbeitet, die von BRONFENBRENNER anführt werden; diese sind notwendig, da nicht jede Untersuchung für den ökologischen Kontext gleichermaßen aussagekräftig ist.

Mit den Ergebnissen dieses dritten Kapitels läßt sich ein *Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext* entwerfen, das weiterführende Erkenntnisse über die Entstehung von Gewaltverhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen ermöglicht.

Teil II der vorliegenden Arbeit (*Die Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen*) interessiert sich nun für die Folgen, die das Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext in *pädagogischer* Hinsicht nach sich zieht.

In der Analyse des *wichtigsten* Lebensbereiches von (männlichen) Kindern und Jugendlichen für ihre Entwicklung, dem der *Gleichaltrigengruppe* oder *peer-group*, wird erläutert, welche Aspekte von einem pädagogischen Konzept berücksichtigt werden müssen, das sich um eine Verminderung von gewalttätigem Verhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Arbeit mit Gleichaltrigen bemüht. Nach der Entfaltung des theoretischen Konzeptes der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext in Teil I der Arbeit folgt so in Teil II die Anwendung im eigentlichen Problemfeld.

22 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a

Im vierten Kapitel der Arbeit werden nun unterschiedliche Einflußgrößen differenter Typen von Gewalt innerhalb der Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme anhand von Studien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aufgeführt. Der Lebensbereich der peer-group erfährt dabei hinsichtlich seiner Elemente und Charakteristika, wie molare Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Strukturen, eine Analyse bezüglich gewalttätiger Einflußnahmen; auch die temporäre Dimension von Gewalt wird hierbei berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Studien werden mit dem Ziel eines besseren Verständnisses des Entwicklungsraumes Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen untereinander systematisch in Zusammenhang gebracht.

Aus den empirischen Resultaten des Konzeptes der Entwicklung von Gewaltverhalten im human-ökologischen Kontext von männlichen Kindern und Jugendlichen in ihrer peer-group am Ende von Kapitel 4. ergeben sich für die Pädagogik zu bedenkende Anforderungen oder Postulate, die in *vier Aspekten* pädagogischer Tätigkeit in diesem Lebensbereich zusammengefasst werden: *Akzeptanz, Kommunikation, Clique und Vernetzung*.

Das fünfte und abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Reflexion der im vorstehenden Kapitel erarbeiteten pädagogischen Postulate. Es wird geklärt, ob und inwiefern die vier Aspekte in pädagogischen Konzepten oder Handlungsanweisungen Berücksichtigung finden. So können die gegenwärtig zentralen pädagogische Konzepte und Reaktionsweisen bezüglich gewaltbereiter männlicher Kinder und Jugendlicher daraufhin untersucht werden, ob sie den erarbeiteten pädagogischen Postulaten standhalten; sie werden damit (teilweise) verifiziert, gewichtet und empirisch abgesichert. Gleichzeitig vermittelt sich hierdurch ein Bild einer gewaltpräventiven Pädagogik in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher.

Aus der Reflexion der in der vorliegenden Arbeit resultierenden Aspekte der Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher im Lichte vorhandener pädagogischer Konzepte zum Thema Gewalt läßt sich zusammenfassend die Skizze eines Qualifikationsprofils für einen im diesem Bereich tätigen Pädagogen erstellen. Zudem wird mit der Einführung der *sozialräumlichen Jugendarbeit* auch der Vorschlag für ein mögliches Rahmenkonzept der gewaltpräventiven Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher gemacht.

Nun scheint die vorliegende wissenschaftliche Arbeit eine von vielen zum in der Pädagogik so breit behandelten Themenkreis Jugend und Gewalt zu sein. Doch fällt bei genauerer Betrachtung der pädagogischen Publikationen zum Thema dann jedoch auf, daß Fragestellungen zum Gewaltbereich zu Beginn dieses Dezenniums zwar intensiv diskutiert wurden, seit ca. 1994 die Anzahl der Veröffentlichungen jedoch drastisch

abgenommen hat. Dieses auf- und schließlich wieder abflauende Interesse der Pädagogik am Thema Gewalt läßt die Interpretation zu, daß die Pädagogik als Teil des gesellschaftlichen Bewußtseins, nach anfänglicher Teilhabe aufgrund reißerischer Medienberichterstattung, das Interesse an rechtsradikalen Gewaltverbrechen ebenso verloren hat, wie so viele andere Teile. Mit einiger Vorsicht läßt sich dieser pädagogische Popularismus insofern verurteilen, als in vielen Publikationen auf die Dringlichkeit, den Forschungsbedarf und vor allem auf die nötige Langfristigkeit von pädagogischen Interventionen hingewiesen wurde.

Vor diesem Hintergrund gewinnt eine pädagogische Arbeit zum jetzigen Zeitpunkt zum Thema Jugend und Gewalt zum einen insofern an Bedeutung, als sie die Diskussion um gewaltpräventive pädagogische Konzepte weiter vorantreibt und ihr mit der vorliegenden Konzeption *Diskussionsstoff* gibt.

Zum anderen wird damit auf die Dringlichkeit der kontinuierlichen Behandlung des Themas Gewalt in der Pädagogik (und natürlich auch in anderen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen) hingewiesen.

1.3. Vorbemerkungen

- (1) Es ist deutlich, daß sich das erkenntnisleitende Interesse nicht primär auf die Phylo- oder Aktualgenese von Gewalt bezieht, sondern ontogenetisch angelegt ist, wobei sekundär aber auch aktualgenetische Zusammenhänge berücksichtigt werden. Weiterhin versucht diese Arbeit *keine* neue ätiologische Theorie von Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen zu entwerfen. Sie soll im wesentlichen heuristisch sein, dabei die Erforschung lohnender Fragestellungen, Problemkreise und Möglichkeiten identifizieren. Sie versucht mit Hilfe des erweiterten Gewaltbegriffes eine Eingliederung der bestehenden Theoriemodelle zur Entstehung von Gewalt unter dem Dach der ökologischen Sichtweise menschlicher Entwicklung und hofft auf den synergetischen Effekt dieser Integration.
- (2) Die vorliegende Arbeit beschränkt sich mit der Analyse der gewalttätigen Einflüsse auf das Segment der männlichen *Kinder und Jugendlichen*. Die Begrenzung dieses Segmentes ist in der Literatur jedoch uneinheitlich:

Unterscheidet das „heutige Alltagsverständnis“²³ zwischen *Säugling* (bis 12 Lebensmonat), *Kleinkind* (2.-5. Lebensjahr) und *Schulkind* (6.-14. Lebensjahr), wird

an anderer Stelle eine „rein pragmatische“²⁴ Einteilung in *frühe Kindheit* (bis Ende des zweiten oder dritten Lebensjahres) und *Kindheit* unterstützt. Kindheit gilt als eigener Status, und das Kind wird als grundsätzlich vom Erwachsenen verschieden konzipiert. Kindheit selbst ist nicht durch bestimmte qualitative und quantitative psychische Veränderungen bestimmbar und ist zudem auch kulturell definiert, so daß es eine *allgemeingültige* zeitliche Begrenzung kaum geben dürfte²⁵.

Weiterhin stößt auch die Bestimmung der Grenze des Segments hin zum Erwachsenenalter auf einige Schwierigkeiten. Denn was nun das Jugendalter ausmacht und definiert, gleichzeitig das Übertreten in das Erwachsenenalter bestimmt, ist kontrovers. So wird das Jugendalter traditionell als *Verhaltensphase* des Menschen verstanden, in der er nicht mehr die Rolle des Kindes spielt und noch nicht die Rolle des Erwachsenen übernommen hat²⁶.

Andere Auffassungen über die Beendigung des Jugendalters stellen die Übernahme unterschiedlicher Kriterien in den Vordergrund: *Berufstätigkeit*, *Ehe*, *Neolokalität*, *heterosexuelle Partnerschaft* und *Konsumkompetenz* werden von differenten Konzepten in unterschiedlichen Merkmalskombinationen genannt²⁷. Zudem wird mit der Deklaration eines *historischen neuen Altersstatus* die Jugendphase weiter differenziert (und das Problem der Abgrenzung noch größer), wenn es heißt: „Zwischen Jugend und Erwachsensein tritt eine neue gesellschaftlich regulierte Altersphase ... eine Nachphase des Jungseins ... die Post-Adoleszenz“²⁸, die das dritte Lebensjahrzehnt bestimmt. So wird eine bloße Altersdatierung auf das 18te Lebensjahr²⁹, was aus pragmatischer Sicht durchaus möglich wäre, dem Problem des Endes der Jugendphase und dem Beginn des Erwachsenenalters in keiner Weise gerecht.

Aufgrund dieser Abgrenzungsprobleme des Segments von Säuglings- bzw. Kleinkindalter zu Kindheit und von Jugend- zu Erwachsenenalter sollen in dieser Arbeit diese Grenzen dynamisch gehalten werden. Ausgehend von der soziologischen Einteilung sollen immer dann Extensionen bzw. Verschiebungen berücksichtigt

24 RAUH 1995, S. 167

25 Vgl. OERTER 1995b

26 Vgl. MARKEFKA 1989, S. 20

27 Vgl. hierzu die Übersicht 1 bei MARKEFKA 1989, S. 24

28 ZINNECKER 1981, S. 100ff.

29 Mit dem 18ten Lebensjahr beginnt die Volljährigkeit und das rechtliche Eintreten in die Erwachsenenwelt. Doch schon die Justiz verlängert sozusagen die Jugend durch das Jugendstrafrecht, das nach Ermessen bis zum 21ten Lebensjahr des Angeklagten verhängt werden kann.

werden, wenn sie *sinnvoll* erscheinen. Ist die Stichprobe einer empirischen Untersuchung zum Beispiel bis zum Alter von 23 ausgelegt, der Hauptteil der Befragten jedoch unter 18 Jahren, scheint es *sinnvoll*, ihre Ergebnisse für diese Arbeit gelten zu lassen.

- (3) Infolge der Hereinnahme unterschiedlicher Begriffshorizonte und Konzepte ist eine Verortung der vorliegenden Arbeit in *eine* wissenschaftliche Disziplin diffizil. Zum einen wird der aus der Friedensforschung stammende Terminus eines erweiterten, d.h. eines auf personale *und* strukturelle Momente bezogenen Gewaltbegriffes eingeführt, zum anderen ist dieser in ein entwicklungspsychologisches Modell der Entwicklung sozusagen eingebaut. Die zugrunde liegende Motivation (siehe auch Abschnitt 1.3. dieser Arbeit) und die Zielsetzung (Aussagen über die Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen zum Thema Gewalt zu machen) sind letztlich pädagogischer Art. Viele der aufbereiteten Forschungsergebnisse und Theoriezusammenhänge entspringen zudem soziologischen Fragestellungen und Denktraditionen. So bewegt sich diese Arbeit im Überschneidungsfeld von soziologischen und psychologischen, hier insbesondere entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, ist jedoch *pädagogisch* motiviert und zugleich *friedenspädagogisch* ausgerichtet.

1.4. Eine Art Exkurs: Die Motivation zur vorliegenden Arbeit

Gewalt ist - wie zu sehen sein wird - ein multifaktorielles Phänomen. Keine simplen *wenn-dann*-Relationen greifen bei seiner Erklärung. Dementsprechend kann auch eine pädagogische Herangehensweise nur unter Berücksichtigung vielfältiger Entstehungsfaktoren und -zusammenhänge bestehen und muß letztlich versuchen, deren Grundlage zu verändern.

Doch die pädagogische Tradition weist auch andere Wege auf. BRONFENBRENNER³⁰ umschreibt solch einen Weg folgendermaßen:

Die (pädagogischen, O.H.) Bestrebungen ... unterliegen einer Ideologie, die in erheblichem Maße von einem 'Defizit-Modell' der Funktion und Entwicklung des Menschen geprägt ist. Dieses Modell beruht auf der Annahme, daß alles, was wir als Störungen im menschlichen Verhalten und in der menschlichen Entwicklung ansehen - sogar oder sogar besonders, was nicht durch organische Schäden bedingt ist -, auf Unzulänglichkeiten der Person selbst schließen läßt oder, aus einsichtiger, aber im Grunde gleicher Perspektive, auf Unzulänglichkeiten ihrer unmittelbaren Umgebung. Man geht vom Individuum aus, man sucht nach Anzeichen von Apathie, Hyperaktivität, Lernschwächen,

Abwehrmechanismen und dergleichen mehr. Findet man keine, so weiß man, wo man weiter zu suchen hat, denn wenn der Ursprung des Defizits nicht beim Kind zu finden ist, muß er bei den Eltern liegen: Sie bieten ihrem Kind nicht genügend kognitive Anregung, sie haben sich nicht erschöpfend über ihre eigenen Beziehungen auseinandergesetzt, ihre Persönlichkeiten sind auf präödpalem Niveau fixiert... Und wenn der Ursprung der Schwierigkeiten weiter nicht zu fassen ist, kann die Schuld immer noch der ethnischen oder der sozialen Gruppe der Familie zugeschrieben werden. Mit irgend jemandem muß irgend etwas nicht in Ordnung sein, und für gewöhnlich zeigt sich, daß dieser Irgendjemand die Person oder die Gruppe ist, die mit diesen Schwierigkeiten kämpft. Die Fachleute, Forscher wie Praktiker, sehen ihre Aufgabe darin, das Defizit zu orten und nach bestem Vermögen zu korrigieren, ohne von diesen Maßnahmen allzuviel zu erhoffen: Denn diese Leute sind nun einmal so und wollen sich gar nicht wirklich ändern.³¹

Vielleicht ist diese Aussage hart und zu allgemein, vielleicht gibt sie jedoch einen Trend wieder. Man beachte nur die große Anzahl von Menschen, die angestellt sind, um Defizite zu diagnostizieren und Korrekturmaßnahmen vorzunehmen. Und vielleicht ist dies ein Ansatz, der vorerst Effekte aufweist und im Einzelfall von Bedeutung ist.

Ganz grundsätzlich scheint er aber nicht die im Makrosystem enthaltenen Leitlinien - BRONFENBRENNER nennt sie *Konstruktionsanweisungen* - unserer Kultur zu betreffen. Eine Bezugnahme auf sie scheint jedoch dringend nötig, da sie über den Weg der Meso- und Mikrosysteme das Verhalten des Individuums entscheidend mitbeeinflussen und mitbestimmen. Ohne die Rückwirkung auf diese Konstruktionsanweisungen bleibt jede pädagogische Anstrengung allenfalls im einzelnen hilfreich, weil das Defizit eindämmend, strukturell jedoch bleibt sie ohne weitreichende Bedeutung.

Mit der vorliegenden Arbeit soll bezüglich des Themas Gewaltentwicklung bei männlichen Kindern und Jugendlichen gerade auch aus pädagogischer Motivation heraus der Aspekt mit bedacht werden, bestehende Systeme so zu verändern, daß die in einer Kultur oder Subkultur verbreiteten Formen der sozialen Organisation, der Weltanschauungen und Lebensstile in Frage gestellt werden. Diese Infragestellung, Veränderung und Umbildung sozialer Systeme, Weltanschauungen und Lebensstile geht über eine bloße Defizitbeseitigung hinaus. Sie kann *neue* Mikro-, Meso- und Exosysteme ausfindig machen und schaffen, die den Bedürfnissen der Menschen besser entsprechen, und diese Systeme, wenn sie funktionieren, in eine revidierte Konstruktionsanweisung unserer gesellschaftlichen Ordnung eintragen. Als solche erlaubt sie gleichzeitig eine Dokumentation des aktiven, konstruktiven und kooperativen Potentials der Spezies Mensch.

31 BRONFENBRENNER 1981a, S. 266f.

TEIL I: KONZEPTIONELLER ZUGANG

2. DIE DEFINITION UND DIE GENESE VON GEWALT

Als erster Schritt zur Gewinnung von Erkenntnissen über die Entstehung von Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen ist die Bestimmung des Begriffes *Gewalt* erforderlich. Es ist zu zeigen, daß die Ausdeutung dieses Terminus vielfältigen Variationen unterliegt, was auch bedeutet, daß eine Eindeutigkeit im Gebrauch selten vorliegt. Im Zuge der Begriffsbestimmung wird für diese Arbeit ein *erweiterter Gewaltbegriff* zugrunde gelegt, der andere - *engere* - Gewaltbegriffe in sich vereint und unterschiedliche Konzeptionen als deren „logische Erweiterung“¹ zusammenführt.

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels befaßt sich mit dem Aspekt der Entstehung von Gewalt. Gemäß der These, daß das Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen durch gewalttätige Einflüsse in deren Entwicklung gefördert wird, findet eine Befragung der in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen schon vorhandenen Konzeptionen zur Entstehung von Gewalt statt. Hierzu werden zunächst die sog. *klassischen Aggressionsentstehungstheorien der Psychologie*² und im Anschluß daran die zentralen *soziologischen Theorien devianten Verhaltens* aufgezeigt und diskutiert.

2.1. Der Bedeutungshorizont von Gewalt

Eine Bestimmung des Begriffes *Gewalt* zieht einige Komplikationen nach sich, da er in unterschiedlichen Kontexten mit abweichenden Bedeutungen verwendet wird. Diese Mehrsinnigkeit läßt sich schon etymologisch belegen:

Zum einen entwickelt sich aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen der Begriff *Gewalt* zunächst als *Fähigkeit oder Befugnis, nach Willkür mit etwas zu verfahren*. Auf diesen *Kompetenzbegriff von Gewalt* bezieht sich das Grundgesetz als *öffentliche Gewalt* bzw. *rechtssprechende Gewalt* in den Artikeln 19 und 20³; damit verknüpft sind lateinische Begriffe wie *potentia* bzw. *potestas*.

Zum anderen differenziert sich in einer weiteren Wortentwicklung ein *Aktionsbegriff von Gewalt* heraus, in Anlehnung an das lateinische *vis* bzw. *violentia*. Hier steht der „besondere Zwang im Vordergrund, mit dem ein Widerstand gebrochen

1 GALTUNG 1971, S. 58

2 Vgl. NOLTING 1993, S. 12

3 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 1994, S. 21f.

wird“⁴. Dieses zweite Bedeutungsfeld einer bestimmten Form der sozialen Konfliktaustragung ist es, was die Konfusion unseres Sprachgebrauchs bezüglich des Gewaltbegriffes vor allem bewirkt. Denn innerhalb des Kontextes sozialer Konfliktaustragung ist der Begriff Gewalt mehrdeutig: Menschen meinen Unterschiedliches, wenn sie einander oder übereinander sagen, daß sie Gewalt ausgeübt oder aber erlitten haben⁵.

Die Vieldeutigkeit des Begriffs der *Gewalt* zeigt sich auch in seiner unterschiedlichen semantischen Verwendung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Instanzen. Um dies zu verdeutlichen und die differenten Begriffshorizonte zu erläutern, werden im folgenden zunächst die *Alltagsverwendung* des Gewaltbegriffes, sein Gebrauch durch *Subkulturen* und seine Konturierungen in der *öffentlichen Diskussion* untersucht. Als die Expertengruppe für den Gewaltbegriff des letzten Dezenniums schlechthin wird weiterhin die *Gewaltkommission der Bundesregierung* vorgestellt. Hierauf folgt eine beispielhafte Analyse der Begriffsbestimmung in den *Sozialwissenschaften*, und schließlich wird als Letztinstanz die *Rechtssprechung* hinsichtlich der Definition des Gewaltterminus befragt.

2.1.1. Alltagsverwendungen

Für den Bereich der Alltagsverwendung charakterisiert HONIG in einer Erhebung eine Art *Minimalkonzept* von Gewalt:

Die weitaus meisten Befragten stellten sich unter ‘Gewalt’ - ob an Kindern oder an Frauen in der Familie - **körperliche** Gewalt vor. Sie ist **brutal**, geschieht **häufig** und wird **willkürlich** ausgeübt (Schläge aus nichtigem Anlaß, blindlings u. ä.). Wenn mit **Gegenständen** zugeschlagen wird und es zu **Verletzungen** kommt, ist das Bild vollständig. Es repräsentiert nicht nur den quantitativen Schwerpunkt der geäußerten Meinungen, sondern gibt auch jenes Bild wieder, das in der Öffentlichkeit über Kindesmißhandlungen von Frauen, die in Frauenhäusern Zuflucht gesucht haben, gezeichnet wird. Das **öffentliche Bild von Gewalt in Familien** hilft auszudrücken, daß man selber niemals so handeln würde, daß ‘Gewalt’ **die andern** ausüben.⁶

Gewalt wird von den Befragten in eine Dimension von Asozialität gesteigert, die ihnen selber Freisprüche garantiert. Ob der Begriff jedoch so verbleibt, wenn sie im Alltag mit ihm umgehen, ist damit keineswegs schon festgelegt. HONIG kann belegen, daß die Benennung tatsächlicher Vorgänge ein sehr variables Aushandlungspro-

4 NEIDHARDT 1986, S. 114

5 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 114

6 HONIG 1985, S. 140, Hervorhebung im Original

dukt ist, und umgekehrt, „daß die Bedeutung des Begriffs von Gewalt Teil einer ‘sozialen Wirklichkeitskonstruktion’ ist, die nicht ein- für allemal festliegt. Sicher scheint nur, daß bestimmte körperliche Angriffsakte ziemlich allgemein den Gewaltbegriff auslösen - aber selbst nur dann, wenn einige zusätzliche Bedingungen vorliegen“⁷. Wenn z. B. ein Mann eine Frau schlägt, so ist die Bewertung dieser Tat eine Frage der sozialen Interpretation.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch eine Studie von BORKOWSKI, MURCH und WALKER über eheliche Gewalt⁸: Gewalt wird demnach als ein *Blankobegriff* benutzt, denn „er ist ungenau und zweideutig, und die Folge ist, daß die Leute sehr leicht meinen können, sie sprächen über dieselbe Sache, wenn das gar nicht der Fall ist“⁹.

2.1.2. Subkulturelle Differenzierungen

Ob Menschen denselben Sachverhalt meinen, wenn sie von Gewalt sprechen, ist auch dadurch bestimmt, ob sie derselben Generation, demselben Geschlecht oder derselben sozialen Schicht usw. angehören. „Subkulturen, die sich innerhalb dieser Statusgruppen mehr oder weniger ausprägen, unterscheiden sich nicht zuletzt hinsichtlich ihrer Sprache. Männliche Jugendliche aus der Unterschicht werden unter Gewalt sicher etwas anderes verstehen als ältere Frauen aus ‘besseren Kreisen’“¹⁰.

Ein Erklärung hierfür findet sich in den unterschiedlichen Ressourcen, die Menschen zur Bewältigung von Spannungslagen besitzen. Höhere Schichten können zum Beispiel aufgrund ihrer Bildung elaborierte Sprachcodes einsetzen, um in laufenden Konflikten Aggressionen entweder zu vermeiden oder zu sublimieren. Gewalt ereignet sich, wenn die Sprache nicht mehr reicht, Spannungen zu erfassen und zu verarbeiten. Der Sprachlose *platzt*, und Hände und Füße übernehmen die Kommunikation. Konflikt gerät zur Gewalt. Dergleichen liegt Unterschichten näher, weil ihr niedriger Bildungsgrad mit restringierten Sprachcodes einhergeht und weil ihre Mitglieder in der täglichen Berufsausübung einen Umgang mit Sachen erleben, denen nur physisch beizukommen ist. Ihr Beruf spezialisiert sie auf robuste Kommunikation mittels

7 NEIDHARDT 1986, S. 115

8 Vgl. BORKOWSKI/MURCH/WALKER 1983

9 BORKOWSKI/MURCH/WALKER 1983, S. 50. Übersetzung nach NEIDHARDT 1986, S. 115

10 NEIDHARDT 1986, S. 116

physischer Kraft. Deshalb ereignen sich in diesem Milieu Aggressionen relativ leicht mit dem Ausdruck von physischer Gewalt¹¹.

Nun soll mit dieser Argumentation Unterschichten nicht generell eine *Gewaltkultur* zugesprochen werden; die Milieuunterschiede sind in unserer Gesellschaft nur graduell ausgeprägt. Doch legt sie eine differenzierte Semantik des Gewaltbegriffes nahe: Es ist sehr wahrscheinlich, daß eine zwischen den Milieus variierende Gewaltpraxis Einfluß auf die inhaltliche Füllung des Gewaltbegriffes hat. „Wo der Einsatz physischer Zwangsmittel einen relativ hohen Grad von Normalität besitzt, wird der Gewaltbegriff entweder weniger negativ ‘geladen’ sein - oder die Bedeutungsinhalte werden so verschoben sein, daß die eigene Praxis vom pejorativ bleibenden Begriff nicht diskreditiert werden kann.“¹²

2.1.3. Öffentliche Diskussion

Für die Behandlung des Gewaltbegriffes in der öffentlichen Diskussion ist es charakteristisch, daß der Begriff, zusätzlich zu den unterschiedlichen Ausdeutungen, selber Teil und Mittel politischer Auseinandersetzungen geworden ist. Dieser *Streit um Worte* ist im Hinblick auf den Gewaltbegriff am schärfsten im Umkreis radikaler Sozialbewegungen entbrannt - zuerst und vor allem im Operationsfeld politischer Protestbewegungen und des Terrorismus. Der Gewaltbegriff wird zu einem zentralen Begriff, der über Zugehörigkeit zu einer Gruppe entscheidet und der Fronten absteckt. Definitionsmanöver sind hierbei auf vielen Seiten erkennbar.

Zum einen gibt es die Tendenz, den Gewaltbegriff so auszuweiten, daß eine Fülle von gesellschaftlichen Problemlagen und Übelständen etikettiert, diskreditiert und angegriffen werden können. Die Radikalisierung des Protestes kann mit dieser Ausweitung des Begriffes flankiert und gerechtfertigt werden¹³.

Zum anderen gibt es auch die Tendenz, den Gewaltbegriff so einzuschränken, daß bestimmte Taten dem pejorativen Odium des Gewaltbegriffes entzogen werden. Wird Gewalt z. B. als *Gewalt gegen Personen* definiert, so stellt das Durchschneiden von Zäunen (z. B. bei einem Atomkraftwerk) keinen gewalttätigen Akt dar.

Umgekehrt dazu nun die Begriffsstrategie staatlicher Instanzen: Hier besteht die Tendenz, Gewalt nur als Gewalt auf der anderen Seite zu thematisieren und Rechtfertigungszwänge der Staatsgewalt auf diese Weise *ex definitione* zu vermeiden. „Staatliche Gewalt wird, wenn sie auftritt, als legitim betrachtet, als Gewalt, die sie

11 Vgl. NEIDHARDT 1973, S. 26f.

12 NEIDHARDT 1986, S. 116

13 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 117

immer auch ist, kaum thematisiert. Die psychischen, sozialen und politischen Gründe und Folgen auch staatlicher Gewalt werden von der Legitimität und Legalität so überlagert und verdrängt, daß nach ihnen zu fragen sich zu erübrigen scheint.¹⁴ So werden dann Gewaltaktionen der Polizei euphemistisch als *Einsatz* beschrieben, bei dem es vielleicht auch *Widerstand gegen die Staatsgewalt* zu brechen gilt¹⁵.

Umso ausgeweiteter scheint dagegen das Begriffsverständnis staatlicher Instanzen zu werden, wenn es um die Aktionen der anderen Seite geht: Die Rechtsprechung des Bundesgerichtshofs weist mit dem sog. *Laepple-Urteil* und dem darin gefällten Spruch *Mit Gewalt nötigt, wer psychischen Zwang ausübt* in diese Richtung¹⁶.

Ein weiterer wichtiger Bereich in der öffentlichen Diskussion, in dem der Gewaltbegriff eine erneute Differenzierung erfahren hat, ist der der *Gewalt in der Familie*.

Gerade die Frauenbewegung hat die Karriere dieses Themas bestimmt und das Phänomen selber aus der Verborgenheit privater Verhältnisse an das Licht der Öffentlichkeit geführt. Dabei fungierten die beiden Ausdrücke *Gewalt gegen Kinder* und *Gewalt gegen Frauen* als Kampfbegriffe, die sensibilisieren sollten für eine gesellschaftliche Wirklichkeit des Leidens und der Ungerechtigkeit; es ging darum, mit dem Einsatz dieses Begriffes eine wirkungsvolle Skandalisierung zu erreichen. Um die Ubiquität der angesprochenen Probleme nachhaltig dramatisieren zu können, war es nur konsequent, den Gewaltbegriff so auszuweiten, daß sich ihm auch *psychische Zwänge*, *verstecktere Formen* und *latente Brutalitäten* subsumieren lassen¹⁷.

Ein letzter Bereich der öffentlichen Diskussion, in dem der Gewaltbegriff unterschiedlichen Ausdeutungen unterliegt, ist der des Sports. Vor allem in Reaktion auf einige spektakuläre Ereignisse in diversen Sportstadien, während derer randalierende Zuschauer und sogenannte *Fans* es bis zu Mord und Totschlag brachten, wird - beim Versuch der Eruiierung der Ursachen - der Gewaltbegriff unterschiedlich akzentuiert. Naheliegend ist es, die Ursachen solcher Gewalttätigkeiten in den besonderen Interaktionsqualitäten des Sports selbst zu suchen.

14 SACK 1984, S. 52f.

15 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 118

16 Vgl. hierzu Abschnitt 2.1.6. dieser Arbeit

17 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 119

Augenscheinlich kommen in verschiedensten Sportarten Gewalttätigkeiten nicht nur vermehrt vor, sondern gehören zu ihrer jeweiligen Wesensart (z. B. Eishockey, Rugby, American Football). Verschiedene Sportarten haben Gewaltausübungen geradezu in ihr Regelwerk aufgenommen und erhalten durch sie erst ihren besonderen Reiz¹⁸. Der mehr oder weniger direkte Umgang mit Gewalt ist in diesen Sportarten anhaltend ein systematisch angelegter Teil des Spielgefüges. Diese Aussage geschieht natürlich auf der Grundlage eines bestimmten Verständnisses des Begriffs *Gewalt*; eine Aussage, die durch die Einführung eines differenten Definitionshorizontes falsifiziert werden könnte. „Eine probate Strategie besteht darin, den Gewaltbegriff definitorisch auf Normabweichung festzulegen, Gewalt also als illegal bzw. illegitim ex definitione zu bestimmen. Im Umkehrschluß läuft dies darauf hinaus, daß Gewalt keine Gewalt ist, wenn sie den Regeln entspricht.“¹⁹ So kennt der Sport keine regelförmige Gewalt mehr, sondern nur noch *Auswüchse*. Genau in diese Richtung zielen gegenwärtig Vorschläge aus dem Sportsektor bzw. aus der Sportwissenschaft, um den Sport vom Ruch der Gewalttätigkeit zu befreien.

2.1.4. Die Gewaltkommission der Bundesregierung

Am 16. Dezember 1987 wird aufgrund eines Kabinettsbeschlusses der Bundesregierung eine *Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)* eingesetzt. Die Gewaltkommission hat „den Auftrag, bis Ende 1989 in einer Sekundäranalyse die Ursachen, insbesondere der politisch motivierten Gewalt, der Gewalt auf Straßen und Plätzen, der Gewalt im Stadion, der Gewalt in der Schule und der Gewalt in der Familie zu untersuchen und Konzepte zur Verminderung von Gewalt zu entwickeln, die so praxisnah und handlungsorientiert gefaßt sein sollen, daß sie von Gesetzgebung, Verwaltung und Justiz auch möglichst kurzfristig umgesetzt werden können“²⁰.

Die Konzeption der Arbeit der Regierungskommission ist darauf ausgerichtet, ein möglichst breites Wissens-, Erfahrungs- und Meinungsspektrum zu erfassen. Deshalb werden *Gewaltexperten* verschiedener Disziplinen zu Mitgliedern der Regierungskommission berufen. Auswahlkriterien sind fachliche Kompetenz, einschlägige Kenntnisse und wissenschaftliches Ansehen im In- und Ausland. Darüberhinaus werden in Anhörungen 43 Sachverständige aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie,

18 Vgl. hierzu und im folgenden NEIDHARDT 1986, S. 120f.

19 NEIDHARDT 1986, S. 120

20 SCHWIND u. a. 1989, S. 6

Jugendverbände, Polizei, Justiz und Ministerien zu Spezialproblemen gehört²¹. Parallel hierzu wird vom EMNID-Institut eine Repräsentativumfrage in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt, die sich mit Fragen wie *Besteht für die Politik Handlungsbedarf und wenn ja: in welchem Maße besteht er?* und *Welche Einsatzstellen und Interventionspunkte sind erkennbar, um einen vorhandenen Handlungsbedarf befriedigen zu können?* befaßt; diese Umfrage wird zudem von einer Eurobarometer-Erhebung begleitet²². Hierzu kommen noch vier Auslandsgutachten, die über die Ergebnisse vergleichbarer Gewaltkommissionen in den USA, in Großbritannien, in Frankreich und in Neuseeland berichten, und acht Sondergutachten zu den Themen *Gewalt in der Familie* (zwei Gutachten), *Gewalt in der Schule* (zwei Gutachten), *Gewalt im Stadion*, *Gewalt und Massenmedien*, *Gewaltkriminalität und Strafverfolgung* und *Organisation und Finanzierung der Frauenhäuser in den Mitgliedsstaaten des Europarates*. Die Ergebnisse dieser Vorarbeiten fließen in acht Unterkommissionen, die ihrerseits Erstgutachten erstellen; diese wiederum werden zu einem Endgutachten mit Vorschlagskatalog verarbeitet²³.

Zu Beginn der Arbeit der Gewaltkommission wird deutlich, daß es zunächst gilt, sich auf eine einheitliche Begrifflichkeit in bezug auf Gewalt zu einigen. Es stellt sich heraus, daß die einzelnen Unterkommissionen mit unterschiedlichen Definitionen agieren. Hierzu ein Beispiel aus der Unterkommission Psychologie: „‘Gewalt’ wird in unserem Gutachten auf ausgeübte oder glaubwürdig angedrohte physische Aggression eingeschränkt, mit denen einem angezielten Objekt etwas gegen dessen Bedürfnisse, gegen dessen Willen geschieht; und nur jene Aggressionen, die mit relativer Macht einhergehen, sollen als Gewalt gelten. Gewalt setzt also keine Normverletzung voraus; es gibt Gewalt, die rechtmäßig ist (Staatsgewalt; bestimmte Formen des Widerstandes).“²⁴

Nach dem Zusammentragen der verschiedenen Begriffshorizonte von Gewalt kommt die Gewaltkommission zu folgendem Ergebnis: „Als *Minimalkonsens* in der öffentlichen ... politischen Diskussion und in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen läßt

21 Vgl. SCHWIND u. a. 1989, S. 9f. und 15

22 Die Umfragen finden sich in SCHWIND u. a. 1990c

23 Vgl. hierzu SCHWIND u. a. 1989, S. 11 und 15. Die Auslandsgutachten und die Sondergutachten finden sich in SCHWIND u. a. 1990b. Diese Unterkommissionen (UK) sind aufgeteilt in die Arbeitsgruppe A (UK Psychologie, UK Psychiatrie, UK Soziologie und UK Kriminologie) und die Arbeitsgruppe B (UK Polizei Praxis, UK Strafrechtspraxis, UK Strafrechtswissenschaft und UK Öffentliches Recht) (vgl. SCHWIND u. a. 1989, S. 15). Die Erstgutachten finden sich in SCHWIND u. a. 1990a. Das Endgutachten mit Vorschlagskatalog findet sich in SCHWIND u. a. 1989.

24 LÖSEL u. a. 1990, S. 10

sich ein Gewaltterminus herausfiltern, der die *zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen* erfasst Stellt man auf das *Gewaltverständnis in der Bevölkerung* ab, wird überwiegend auch *noch der körperliche Angriff auf Sachen* einbezogen.²⁵ Dieser Minimalkonsens wird zur Grundlage der Arbeitsdefinition von Gewalt für die Unterkommissionen. Denn angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten des Verständnisses des Gewaltbegriffes war eine Zusammenarbeit der Mitglieder der unabhängigen Regierungskommission nur möglich, wenn alle Beteiligten ihrer Arbeit (zumindest im wesentlichen) denselben Gewaltbegriff zugrunde legen.

Zu diesem Vorgang der Bildung eines Minimalkonsenses noch einmal das Beispiel der Unterkommission Psychologie: „Um den Konsens in der Gewaltkommission zu erleichtern ... konzentrieren wir uns hier auf die *ausgeübte physische Gewalt*. Galtungs Begriff der ‘strukturellen’ Gewalt benutzen wir nicht, da er ‘Gewalt’ inflationär ausweitet, aber die von Galtung vorwiegend gemeinten sozialen Ungerechtigkeiten werden bei den Ursachen von Gewalt thematisiert werden müssen.“²⁶

Schließlich gelangt ein Koordinationsgremium zu einem pragmatischen, deshalb restriktiven Begriff von Gewalt, da sonst die Arbeitsunfähigkeit der Kommission droht. „Erst aufgrund einer (annähernd) einheitlichen Begrifflichkeit konnte es überhaupt zu einer sinnvollen Verständigung über Ursachen der Gewalt in bestimmten Bereichen und über Konzepte zur Gewaltverhütung kommen Ausgangspunkt der Kommissionsarbeit mußte daher die möglichst weitgehende Einigung auf einen gemeinsamen Gewaltbegriff sein.“²⁷ Vor diesem Hintergrund orientierte sich die Gewaltkommission gemäß ihrer Arbeitsdefinition grundsätzlich an folgender inhaltlicher Ausgestaltung des Gewaltterminus: „*Der Gewaltbegriff soll aus der Sicht des staatlichen Gewaltmonopols bestimmt werden. Dabei soll es primär um Formen physischen Zwanges als nötiger Gewalt sowie Gewalttätigkeiten gegen Personen und/oder Sachen unabhängig von Nötigungsintentionen gehen. Ausgeklammert werden sollen die psychisch vermittelte Gewalt im Straßenverkehr und die strukturelle Gewalt.*“²⁸

25 SCHWIND u. a. 1989, S. 16f. Hervorhebung im Original

26 LÖSEL u. a. 1990, S. 10

27 SCHWIND u. a. 1989, S. 20

28 SCHWIND u. a. 1989, S. 20. Hervorhebung im Original

2.1.5. Sozialwissenschaftliche Bestimmungen

Das Dilemma des vielgestaltigen und deshalb so schwer zu bestimmenden Gewaltbegriffes zeigt sich neben den schon angeführten Gebieten auch in dem Bereich der Wissenschaft. Exemplarisch werden hierbei explizit die *Sozialwissenschaften*, daraus wiederum die *empirische Sozialforschung* und eine *soziologische Argumentationslinie* aufgeführt. Weitere Auseinandersetzungen mit dem Gewaltbegriff in den Sozialwissenschaften finden sich implizit bei der Ursachenforschung zur Entstehung von Gewalt im zweiten Abschnitt dieses Kapitels.

Obwohl in der *empirischen Sozialforschung* eine große Streuung impliziter und expliziter Gewaltbegriffe unübersehbar ist, läßt sich die Tendenz einer Engfassung des Gewaltterminus feststellen. Diese Engfassung kommt dabei weniger durch einen ungefähren Konsens in der theoretischen Reflexion des Konzepts zustande als durch überwiegend praktische Erwägungen, die sich aus den Grenzen des Meßbaren ergeben²⁹. So erweist sich z. B. die Umfrageforschung, die mehrfach Repräsentativerhebungen über Ausmaß und Verteilung von Gewaltpotentialen angestellt hat, im Umgang mit dem Gewaltbegriff als unreflektiert. Einerseits führt dies dazu, daß „bei der Messung von ‘Gewaltpotentialen’ und ‘Gewaltbeteiligungen’ auf eine methodisch kontrollierte Operationalisierung des Gewaltbegriffs häufig ganz verzichtet wird“³⁰. Scheinbar in der Annahme, es gebe einen *common sense* darüber, was Gewalt bedeutet, überläßt man die Definition den Befragten oder den Instanzen, die in unserer Gesellschaft nach den ihnen gebräuchlichen Vorstellungen Gewalt feststellen, behandeln und bestrafen. Da deren Begriffsbestimmungen aber in der Regel weder expliziert noch bei der Ausdeutung des Materials berücksichtigt werden, ergeben sich erhebliche Gültigkeitsprobleme für eine Analyse: Man spricht nicht über das, was erhoben worden ist. Werden andererseits doch Operationalisierungen mit vorherbestimmten Items vorgenommen, so entstehen - bei unzureichender theoretischer Klärung des Gewaltterminus - voneinander zum Teil stark abweichende Frageprogramme. Bei der Beantwortung dieser Programme ergeben sich dementsprechend stark divergierende Angaben über Gewaltpotentiale bzw. Gewaltbeteiligungen.

Einige Beispiele zu der mangelnden Operationalisierung:

* In einer Infratestumfrage wird der Gewaltbegriff mit den beiden folgenden Items operationalisiert: „Bei einer Demonstration mal richtig Krach schlagen, auch wenn

29 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 137

30 NEIDHARDT 1986, S. 137

dabei einiges zu Bruch geht“ und „Für eine Sache kämpfen, auch wenn dazu Gewalt gegen politisch Verantwortliche notwendig ist.“³¹

* Für eine SINUS-Erhebung wird für die Gewaltbereitschaft das Item „An gewaltsamen Aktionen (z. B. Fenster einschlagen, Barrikaden errichten, Bauzäune niederreißen usw.) teilnehmen“³² benutzt.

* In einer Allensbacher Extremismus-Studie wird dagegen deutlich breiter operationalisiert. Zu den Gewaltterminus-Umschreibungen zählen u. a. „gezielte Störung einer politischen Kundgebung, bei der Franz-Josef Strauß spricht, Hausbesetzungen von jungen Menschen, die Wohnungen suchen, und Schulstreik, wenn ein kommunistischer Lehrer entlassen werden soll“³³.

Trotz solcher Divergenzen in den Erhebungen läßt sich eine Bevorzugung der engen, kompakten Definition von Gewalt in der akademischen Sozialforschung feststellen, die sich mit Bedeutungselementen wie *körperlicher Angriff*, *physische Schädigung* oder *Ausübung körperlichen Zwangs* bestimmen läßt. Denn „je zuverlässiger die Zurechnung empirischer Fälle zum Gewaltkonzept vollzogen werden soll, je näher liegt die positivistische Reduktion des Begriffs auf physisch identifizierbare Merkmale“³⁴.

Aber auch diese Eingrenzung löst die Probleme der Operationalisierung nicht endgültig: Denn wie groß muß z. B. die Schädigung beim Opfer sein, um den zugrunde liegenden Schlag als gewalttätig einzustufen? Solche Schwierigkeiten wachsen aber noch erheblich, wenn bei einer *Vergeistigung* des Gewaltterminus das große Spektrum psychisch verletzenden Verhaltens bis hin zu subtilen Kränkungen einbezogen werden soll. So beschränken sich auch solche Autoren, die zunächst zu einer Begriffserweiterung neigen, wieder auf eine handlichere Begriffsfassung, wenn sie zu empirischer Forschung übergehen.

Über solch eine *Ernüchterung* berichten HERBERTZ und SALEWSKI. Ursprünglich liegt ihrer Untersuchung ein interaktionistischer Begriff von Gewalt zugrunde: „Treten zwei Individuen oder auch komplexe Gebilde in Interaktion miteinander, und bestimmt ein Individuum ohne die Einwilligung des anderen die Resultate der Interaktion, so übt es bereits Gewalt aus, wenn der andere auch nur subjektiv das Gefühl

31 SCHMIDTCHEN 1983, S. 211

32 SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT NOWAK UND SÖRGEL (SINUS) 1985, S. 979 (Anhang)

33 NOELLE-NEUMANN/RING 1985, S. 87f.

34 NEIDHARDT 1986, S. 137

hat, daß ein tatsächlicher oder möglicher Widerstand gegen dessen Entscheidung mit negativen oder schädigenden Konsequenzen verbunden ist.“³⁵ Bald stellt sich jedoch heraus, daß „diese Definition für die praktische Tätigkeit innerhalb der Studie keinen Wert hat. Konsequenterweise setzt dieser Gewaltbegriff einen individuell-subjektiv verstehenden Ansatz voraus. Demnach müßten die Opfer befragt werden, nicht die vermeintlichen Täter. Die Auswahl von Gewalttaten dürfte nicht nach Straftatbeständen erfolgen, was jedoch aus praktischen Gründen undurchführbar ist“³⁶. So kommen die Autoren letztlich zu einem Gewaltbegriff, der die Tatbestände der Gewaltkriminalität fokussiert.

Die Erfordernisse empirischer Sozialforschung nach intersubjektiv nachvollziehbarer Auswahl und Berechnung von Daten führen mithin zu einer Aufwertung zweckdienlicher Argumente und drängen auf eine begriffliche Selektion von Merkmalen des Phänomens Gewalt, für die sich eindeutige Charakteristika festhalten lassen.

Die *soziologische Argumentationslinie* wird mit einem Gedanken von LUHMANN³⁷ eingeleitet, der die Besonderheit physischer Gewalt unabhängig von moralisierenden Komplexen individueller Zwangswirkung aus strukturellen Zusammenhängen ableitet - Zusammenhänge, die sich aus den Eigenarten der Körperlichkeit sozialer Beziehungen ergeben³⁸. Seine Argumente sind zunächst allgemeinerer Art und über den für den mit dem Gewaltbegriff hier angesprochenen, spezifizierten Zwangszusammenhang hinaus generalisierbar. „Dies gibt ihnen eine besondere grundlagentheoretische Dignität.“³⁹

Für alle in starkem Maße körperbestimmten, sozialen Beziehungen gilt, daß mit der Körperlichkeit der Interaktion vor- bzw. außersoziale Momente Geltung erlangen, die normativ nur schwer zu kontrollieren sind. Physische Interaktionen werden, trotz aller sozialer Überformung, *von innen* d. h. triebhaft oder organisch gesteuert. Deshalb ist ihre soziale Strukturierung problematisch: „Gelingt sie, so erhalten soziale Beziehungen mit ihrer organischen Fundierung eine besondere Stabilität Gelingt sie nicht, so entsteht mit der Verselbständigung triebhafter Eigendynamik die Gefahr sozialer Abweichung.“⁴⁰

35 HERBERTZ/SALEWSKI 1985, S. 90f.

36 HERBERTZ/SALEWSKI 1985, S. 91ff.

37 Vgl. LUHMANN 1972

38 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 133

39 NEIDHARDT 1986, S. 133

40 NEIDHARDT 1986, S. 134

In diesem Zusammenhang erläutert LUHMANN nun die Besonderheit physischer Gewalt als „von Systemstrukturen weitgehend unabhängig, da sie eben nur überlegene Kraft, nicht aber bestimmte Statusordnungen, Rollenzuweisungen, Gruppenzugehörigkeiten, Informationsverteilungen, Wertvorstellungen voraussetzt“⁴¹. Gewalt wird in diesem Sinne als Phänomen mit *hohen Freiheitsgraden* verstanden, mit der Eigenart der *hohen Strukturunabhängigkeit*. Stellt man nun auf den Bereich der Kommunikation ab, ist diese somit direkt, unmittelbar und *an und für sich*; es bedarf - anders als bei einer Beleidigung oder Drohung - keiner jeweils kulturell verstandenen, symbolischen Vermittlung. Physische Gewalt ist deshalb „nahezu universell verwendbar“⁴², als allgemeingültige Sprache überall dort einsetzbar, wo „sonst nichts mehr läuft“⁴³.

Eine weitere Besonderheit physischer Gewalt ist ihre hohe und voraussehbare Erfolgssicherheit, die sie für den jeweils Stärkeren außerordentlich attraktiv macht. „Man kann auch ohne genaue Kenntnis der durchzusetzenden Entscheidungen, der Situationen und der Motivstrukturen der Betroffenen unterstellen, daß sie sich eindeutig überlegener physischer Gewalt fügen, ohne einen aussichtslosen Kampf zu versuchen.“⁴⁴ So ist für die Besonderheit von physischer Gewalt entscheidend, daß ihr Einsatz wirkungsvoller als andere Zwangsmittel Erfolg zeitigt und daß sie ein im Ernstfall allen anderen Mitteln überlegenes soziales und politisches Machtinstrument ist.

Die sich hieraus ergebende Forderung, nach der der Gewaltterminus dem Aspekt des Physischen vorbehalten sein und alle anderen gebräuchlichen Verwendungszusammenhänge ausklammern sollte, wird dabei mit zwei Argumentationslinien unterstützt. Zum einen wird auf das zentrale Problem physischer Gewalt verwiesen, daß sich, bestimmt durch eine Strukturanalyse, nicht primär aus ihrer unmittelbaren Zwangswirkung, sondern aus der *Kontrollbedürftigkeit* des Zwangsmittels ergibt. Wenn die Besonderheit physischer Gewalt in ihrer Unmittelbarkeit und Erfolgssicherheit besteht, liegt es nahe, daß es ein evidenten öffentliches Interesse an der *Zählung* dieses Zwangsmittels geben muß; eine Politisierung dieses Problems liegt auf der Hand. So muß es nicht verwundern, daß mit der Entstehung moderner Gesellschaften die Monopolisierung der legitimen physischen Gewalt einhergeht. Dabei reserviert sich der Staat nicht das Recht zu beleidigen oder zu betrügen, wohl aber das Recht, körperliche Zwangsmittel anzuwenden. „Umgekehrt steht seine Souve-

41 LUHMANN 1972, S. 110f.

42 LUHMANN 1972, S. 110

43 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 134

44 LUHMANN 1972, S. 262

ränität noch nicht auf dem Spiel, wenn einige seiner Bürger sich die Freiheit nehmen, ihn zu beleidigen und zu betrügen. Beanspruchen sie dagegen das Recht auf Ausübung physischer Gewalt, dann wird daraus ein Politikum, weil dieser Anspruch den Nerv staatlicher Macht trifft.“⁴⁵ Für einen Staat ist die Asymmetrie in der Frage körperlicher Gewalt konstitutiv.

Der materialistisch begrenzte Anspruch des staatlichen Gewaltmonopols ist mit guten Gründen festgehalten und liefert in diesem Zusammenhang ein Argument für den oben erwähnten restriktiven Gewaltbegriff. Da das Gewaltmonopol des Staates das Paradoxon enthält, sich das vorzubehalten und einzusetzen, was es zu bekämpfen gilt, muß es gute Gründe geben, diese Machtungleichheit aufrechterhalten zu wollen.

Eine Erklärung für diesen Sachverhalt erläutert Niklas LUHMANN in einer weiteren Begründung für einen engzufassenden Gewaltbegriff. Sein Grundgedanke ist, daß die wichtigsten und erfolgreichsten Funktionsbereiche der modernen Gesellschaft, nämlich Politik, Wirtschaft, Familie und Wissenschaft, nur deswegen wichtig und erfolgreich geworden sind, weil ihnen über *Symbiotische Mechanismen* eine Verbindung zu bestimmten physischen Bedürfnissen und Antriebspotentialen des Menschen gelungen ist. Dabei versteht er unter *Symbiotische Mechanismen* „Einrichtungen des sozialen Systems, die es diesem ermöglichen, organische Ressourcen zu aktivieren und zu dirigieren sowie Störungen aus dem organischen Bereich in sozial behandelbare Form zu bringen“⁴⁶.

In diesem Zusammenhang behandelt LUHMANN die vier einflußreichsten Kommunikationsmedien, über die die Funktionsbesonderheiten der vier oben genannten Funktionsbereiche geregelt und gesichert werden, nämlich Macht, Geld, Liebe und Wahrheit. Diesen vier Kommunikationsmedien entsprechen nun die vier Symbiotischen Mechanismen (physische) Gewalt, Konsum, Sexualität und Wahrnehmung⁴⁷.

Der direkte Zugriff auf einen eigenen symbiotischen Mechanismus macht einen Medien-Code (d. h. ein Kommunikationsmedium, O. H.) unabhängig von anderen Medien-Codes, macht damit auch bestimmte funktionale Teilsysteme der Gesellschaft, die über eigene Kommunikationsmedien verfügen, relativ autonom gegenüber anderen. Der eigene symbiotische Mechanismus bewirkt, daß der Bezug der organischen Sphäre nicht der Vermittlung durch andere Funktionssysteme der Gesellschaft bedarf. Insoweit, als Sexualität das Sentiment stützt, braucht die Liebe nicht durch den Magen zu gehen. Insoweit, als die Wissenschaft auf Wahrnehmung rekurriert, ist ihre Wahr-

45 NEIDHARDT 1986, S. 135

46 LUHMANN 1974, S. 110

47 Vgl. LUHMANN 1974, S. 111f.

heitsproduktion immun gegen politisch manipulierbare physische Gewalt. Politik wiederum kann sich von der Pressure wirtschaftlicher Bedürfnisse freimachen in dem Maß, wie sie auf Gewalt zurückgreift.⁴⁸

Umgekehrt läßt sich hier folgern, daß gesellschaftliche Funktionsbereiche nur eine Chance auf Institutionalisierung haben, wenn sie einen eigenen Bezug auf die Körperlichkeit des Menschen durchsetzen können. Dieser theoretische Kontext erfordert eine eindeutige Fixierung des Gewaltterminus auf das *Physische*; ein in jeglicher Hinsicht erweiterter Gewaltbegriff würde ihm nicht entsprechen⁴⁹.

2.1.6. Rechtsprechung

Für die Hierarchie aller hier dargestellten Instanzen, die auf die Entwicklung des Gewaltterminus Einfluß haben, ist zu bemerken, „daß der Rechtsprechung die oberste Definitionskompetenz zukommt“⁵⁰. Als spezialisierte Instanz für die verbindliche Entscheidung sozialer Konflikte muß sie nicht nur interessiert sein, sondern es ist auch ihre Aufgabe, diesen Begriff formell zu bestimmen. Umso bemerkenswerter sind die hier auftretenden definitorischen Differenzen und die unterschiedlichen Ansichten im Gebrauch des Begriffes Gewalt in strafrechtlichen Angelegenheiten.

Der Gewaltbegriff hat in der Rechtsprechung eine Entwicklung durchgemacht, die sich in idealtypisierend vereinfachter Sicht in einem dreistufigen Modell wie folgt darstellt:

In der *ersten Phase* wird vom Reichsgericht unter Gewalt die *Entfaltung körperlicher Kraft auf Seiten des Täters zur Überwindung eines geleisteten oder vermuteten Widerstands* verstanden; es wird also auf das Angriffsverhalten des Täters abgestellt. Das Reichsgericht führt dazu aus: „Das geltende deutsche Recht versteht, dem gewöhnlichen Sprachgebrauch folgend, in seiner geschichtlichen Entwicklung ... bis zur Gegenwart unter Gewalt ausschließlich die durch Anwendung körperlicher Kraft erfolgte Beseitigung eines tatsächlich geleisteten oder bestimmt erwarteten und deshalb von vornherein durch Körperkraft zu unterdrückenden Widerstands.“⁵¹ Das Reichsgericht hält somit am klassischen Gewaltbegriff fest, der auf die Anwendung von Körperkraft durch den Täter rekurriert.

48 LUHMANN 1974, S. 120

49 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 136

50 NEIDHARDT 1986, S. 141

51 Entscheidungen des Reichsgerichtshofs in Strafsachen 56, 87, 88, zitiert nach KREY 1986, S. 28

In einer zweiten Phase der Entwicklung des Gewaltbegriffes im Strafrecht verlagert sich das physische Moment des Gewaltbegriffes vom Täter auf das Opfer: *Gewalt wird als körperliche Zwangswirkung betrachtet, die beim Opfer zur Überwindung eines geleisteten oder erwarteten Widerstandes eingesetzt wird.* Diese vom Bundesgerichtshof vorgenommene Verlagerung wird folgendermaßen weiter ausgeführt: „Zum Gewaltbegriff gehöre nicht notwendig, daß der Täter erhebliche körperliche Kraft gegen das Opfer anwende. Auch wenn eine solche Kraftanwendung der Regel fall sein möge, so könne sich nach dem Sinn des Gesetzes der Gewaltbegriff darin nicht erschöpfen. Entscheidend müsse vielmehr sein, ‘ob der Täter durch körperliche Handlung die Ursache dafür setze, daß der wirkliche oder erwartete Widerstand des Angegriffenen durch ein unmittelbar auf dessen Körper einwirkendes Mittel gebrochen oder verhindert wird, gleichviel, ob der Täter dazu größere oder nur geringere Körperkraft brauche’.“⁵²

In einem weiteren Urteil wird dieser Aspekt der Intensität der Gewalteinwirkung bis zum Ende geführt: „Der Gewaltbegriff verlange nicht nur keine erhebliche körperliche Kraftentfaltung des Täters vielmehr sei das ehemals maßgebliche Kriterium der Aufwendung von Körperkraft völlig preiszugeben, so daß Nötigung mit Gewalt auch durch Unterlassen möglich sei.“⁵³ In der dritten Phase haben nun sowohl das Moment der körperlichen Kraftentfaltung auf der Täterseite als auch der Umstand der Einwirkung auf den Körper des Opfers als Entscheidungskriterien an Bedeutung verloren. Der Bundesgerichtshof stellt nur noch auf eine die *Freiheit der Willensentschließung und der Willensbetätigung beeinträchtigende Zwangswirkung* ab. Mit dieser „Auflösung des strafrechtlichen Gewaltbegriffs“⁵⁴ gibt der Bundesgerichtshof das Erfordernis, die Zwangswirkung der Gewalt müsse physischer Natur sein, gänzlich preis. Als einer der Hauptvertreter dieser Denkrichtung in der Lehre definiert KNODEL nötigende Gewalt als „jedes Vorgehen, das bestimmt und geeignet ist, einen tatsächlich geleisteten oder als bevorstehend erwarteten Widerstand des zu Nötigenden dadurch zu überwinden, daß ihm ohne sein Einverständnis die Willensbildung oder Willensbetätigung unmöglich gemacht wird (vis absoluta), oder daß ihm durch gegenwärtige Zufügung empfindlicher Übel die Freiheit der Willensentschließung genommen wird (vis compulsiva)“⁵⁵.

52 Entscheidungen des Bundesgerichtshofs in Strafsachen I, S. 145, zitiert nach KREY 1986, S. 30

53 KREY 1986, S. 31

54 BLEI 1970, o. S.

55 KNODEL 1962, S. 59

Dieser veränderten Sichtweise von Gewalt hat der 2. Strafsenat des Bundesgerichtshofes in seinem bekannten und vielzitierten *Laeppele-Urteil* Ausdruck gegeben. Dieses Urteil wurde im Rahmen strafrechtlicher Beurteilungen von Verkehrs- und Sitzblockaden gefällt⁵⁶. Diesem, nach dem Beklagten benannten Urteil zufolge, genügt auch ein auf das Opfer lediglich psychisch wirkender Zwang dem Tatbestand der Gewalt, sofern dieser unwiderstehlich ist⁵⁷.

Tatbestand bei diesem Verfahren war die Blockade einer Straßenbahn, nachdem sich die Blockierer auf die Schienen gesetzt hatten. Der Bundesgerichtshof wertete nun diesen Sitzstreik auf den Straßenbahnschienen, der zur Blockade des Straßenbahnverkehrs führte, als Gewalt im Sinne des § 240 Absatz 1 Strafgesetzbuch (StGB)⁵⁸. Er führte hierzu aus, daß „die Täter mit nur geringem körperlichen Kraftaufwand - Niedersetzen auf dem Gleiskörper - ‘einen psychisch determinierten Prozeß in Lauf setzen. Entscheidend ist hierbei, welches Gewicht der von ihnen ausgeübten psychischen Einwirkung zukam Stellt sich ein *Mensch* auf den Schienen entgegen, so liegt darin die Ausübung eines Zwanges, der für den Fahrer sogar unwiderstehlich ist, denn er *muß* halten, weil er sonst einen Totschlag beginge“⁵⁹.

Um den Inhalt des Gewaltbegriffes in der Rechtsprechung, genauer: um die Auslegung des Tatbestandsmerkmals der Gewalt in § 240 Absatz 1 StGB ist in den letzten Jahrzehnten ein heftiger Streit entbrannt. Ausgehend vom oben dargestellten *Laeppele-Urteil* ist die Jurisdiktion auf den unterschiedlichsten Ebenen (Bundesgerichtshof, Oberlandesgerichte, Landgerichte, Amtsgerichte) alles andere als einheitlich.

Zwar folgt die höchstrichterliche Rechtsprechung dem Bundesgerichtshof in der Bewertung von Sitzblockaden und ähnlichen menschlichen Barrieren als nötigender Gewalt; „ungeachtet dieser **Übereinstimmung im Ergebnis** ist die Übereinstimmung **in der Begründung** deutlich geringer: Soweit ersichtlich hat keine **höchst-richterliche Entscheidung** seit dem ‘*Laeppele-Urteil*’ die Behandlung von Sitzblockaden als Gewalt **expressis verbis** damit begründet, Gewalt sei auch der nur psychisch wirkende Zwang“⁶⁰. Auch in der Beurteilung anderer Nötigungssituationen finden sich, weder in der Judikatur des Bundesgerichtshofes noch der Oberlandesge-

56 Vgl. hierzu SCHWIND u.a. 1989, S. 18

57 Vgl. SCHWIND u. a. 1989, S. 19f. und OTTO/KREY/KÜHL 1990, S. 881ff.

58 Der § 240 (Nötigung) Absatz 1 lautet wie folgt: „Wer einem anderen rechtswidrig mit Gewalt oder durch Drohung mit einem empfindlichen Übel zu einer Handlung, Duldung oder Unterlassung nötigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe, in besonders schweren Fällen mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren bestraft“ (DREHER/TRÖNDLE 1993, S. 1353).

59 OTTO/KREY/KÜHL 1990, S. 884f.

60 KREY 1986, S. 35, Hervorhebung im Original

richte, klare Bekenntnisse zum Gewaltbegriff des Laepple-Urteils; vielmehr hat es den Anschein, als erfolge eine Rückbesinnung darauf, daß das Kriterium des körperlich vermittelten Zwanges unverzichtbar ist. So hat der 4. Strafsenat des Bundesgerichtshofes schon wenige Wochen nach Verkündung und ungeachtet des Inhalts des Laepple-Urteils entschieden: „Für die Annahme von Gewalt seien Handlungen erforderlich, die vom Opfer ‘als ein nicht nur seelischer, sondern auch körperlicher Zwang empfunden werden’.“⁶¹

Diese relativ schnelle Rückbesinnung ist insbesondere für die neueste Judikatur kennzeichnend. Offenbar hat sich der Gewaltbegriff des Laepple-Urteils nicht zwingend durchgesetzt; vielmehr dominiert (wieder) der Rekurs auf die Körperlichkeit der Zwangswirkung. Hierzu ein aufsehenerregender Beschluß des Bundesgerichtshofes zum Problem der Gewalt bei Störungen von Vorlesungen:

Die Auffassung des **Landgerichtes**, die Angeklagten hätten mit dem **Nötigungsmittel der Gewalt** zu Unterlassungen genötigt, ist in den Fällen nicht zu beanstanden, in denen sie Dozenten durch Geschrei, Gebrüll, Pfeiffen, Absingen von Liedern oder Gebrauch von Lärminstrumenten dazu brachten, Lehrveranstaltungen oder Prüfungen abubrechen. Gewalt kann auch ohne eigene erhebliche Körperkraft ausgeübt werden. Das bedeutet nicht, daß der Begriff der Gewalt von dem Erfordernis körperlicher Kraftentfaltung völlig losgelöst werden könnte. Deshalb hat der 2. Strafsenat die bloß verbale Einwirkung auf das Opfer zu Recht in einem Fall nicht ausreichen lassen, in dem der geleistete oder erwartete Widerstand ausschließlich durch den auf Motivierung des Opfers gerichteten Inhalt der Äußerung beseitigt werden sollte. Anders ist dies in den Fällen, in denen auf das Opfer nicht durch den Inhalt von Äußerungen, sondern ausschließlich, wenn auch mit geringem körperlichen Kraftaufwand, durch **Geräuschentwicklung** eingewirkt wird. **In einer solchen Einwirkung liegt Gewalt, wenn sie ... von der Person, gegen die sie gerichtet ist, als ein nicht nur seelischer, sondern auch körperlicher Zwang empfunden wird.** So liegt es jedenfalls dann, wenn der Betroffene ihr entweder überhaupt nicht oder nur mit erheblicher Kraftentfaltung begegnen könnte. Diese Voraussetzungen sind in den hier angesprochenen Fällen der Entfaltung starken Lärms gegeben.⁶²

Die Vielfalt der Standpunkte zum Gewaltbegriff in der Rechtsprechung findet sich auch in den in der Lehre vertretenen Konzeptionen wieder. Inzwischen ist das Schrifttum „zum strafrechtlichen Gewaltbegriff unübersehbar geworden. Allein die verkürzte Darstellung der wichtigsten Ansichten würde eine eigene Monographie

61 Entscheidungen des Bundesgerichtshof in Strafsachen 21, 126, 127, zitiert nach KREY 1986, S. 36

62 Bundesgerichtshof, Neue Zeitschrift für Strafrecht 1981, S. 218, zitiert nach KREY 1986, S. 36, Hervorhebung im Original

erfordern“⁶³. So werden an dieser Stelle nur einige Er widerungen zu dem oben bereits dargestellten, das Moment des Physischen preisgebenden Gewaltbegriffs nach KNODEL aufgezeigt.

Zunächst wird die Ausweitung des scharf umrissenen und materiellen Gewaltbegriffs in der Rechtsprechung als *Entmaterialisierung* oder *Vergeistigung* des Gewaltbegriffes kritisiert. Sie droht zu einer *catch-all*-Kategorie zu werden, wie sie auch im strategischen Sprachgebrauch sozialer Bewegungen benutzt wird⁶⁴. Die „Gefahr uferloser Ausdehnung“⁶⁵ wird beschworen: „Gewalt - vom Merkmal der Körpereinwirkung gelöst und nur noch als Zwangseinwirkung verstanden - wird ununterscheidbar in die vielfältigen Zwänge des täglichen Lebens eingereiht und verliert die tatbestandlichen Konturen“⁶⁶. So ist mit einer Jurisdiktion, die sich einen gemäß des Laepple-Urteils definierten Gewaltbegriffes bedient, sowohl „eine Tendenz zur Aufhebung des verfassungsrechtlich-rechtsstaatlichen Erfordernisses der *Tatbestimmtheit* verbunden, als auch eine kaum noch zu kontrollierende Ausuferung der Strafbarkeit mit unerwünschten kriminalpolitischen Folgen“⁶⁷.

2.1.7. Kritische Würdigung

Mit der detaillierten Betrachtung des unterschiedlichen Gebrauchs des Gewaltbegriffes im Alltag, in den Subkulturen, in der öffentlichen Diskussion, durch die Gewaltkommission der Bundesregierung, in den Sozialwissenschaften und in der Rechtsprechung wurden in den vorstehenden Abschnitten gewichtige Definitionsversuche von Gewalt aufgezeigt.

Ausgehend von einem Gewaltbegriff, der im Kern die unmittelbare physische Schädigung anderer Personen und die Destruktivität gegenüber Sachen meint, werden bei diesen Definitionen Ausweitungen von unterschiedlicher Reichweite und in verschiedene Richtungen des *engen* Bedeutungshorizontes vorgenommen und, vorwiegend aufgrund *pragmatischer* Selbstbeschränkungen (siehe z. B. die Gewaltkommission der Bundesregierung), teilweise wieder zurückgenommen.

Es läßt sich erkennen, daß sich aus der Diskussion über den Inhalt des Gewaltbegriffes bisher kein allgemeingültiges, von allen gesellschaftlichen Gruppen und Wissenschaftsrichtungen getragenes Gewaltverständnis herausgebildet hat. „Eine man-

63 BERGMANN 1983, S. 65

64 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 131

65 SCHULTE 1983, S. 142

66 CALLIESS 1974, S. 4

67 CALLIESS 1974, S. 26. Hervorhebung O. H.

gels einer wertneutralen Begriffsbildung notwendige Übereinkunft über einen Gewaltbegriff war bis heute nicht möglich.“⁶⁸

Um nun die verschiedenen Ausweitungen des auf physische Schädigung von Personen und auf Destruktivität gegenüber Sachen beschränkten, d. h. engen Gewaltbegriffes in die Diskussion um die Entstehung von Gewalt miteinbeziehen zu können, empfiehlt es sich, eine diese Ausweitungen umfassende, sinnvolle Erweiterung des Gewaltterminus anzustreben. Pragmatische Beschränkungen würden wichtige Dimensionen des Gewaltbegriffes, wie den durch die Rechtsprechung des Bundesgerichtshofes im Laepple-Urteil beschriebenen *psychisch* wirkenden Zwang, unberücksichtigt lassen. Zudem bliebe eine in den Definitionsversuchen mehr oder weniger diffus durchscheinende Dimension der Gewalt völlig unberücksichtigt und aus der Analyse der Entstehungszusammenhänge von Gewalt ausgeklammert⁶⁹: Wie in der Begriffsbestimmung von Gewalt z. B. in der öffentlichen Diskussion, und hier gerade beim Thema *Gewalt in der Familie*, gesehen, sind die gesellschaftliche Dimension von Gewalt und die aus ihr erwachsenden Einflüsse auf das Individuum ein *unverzichtbarer* Teil des Bedeutungshorizontes.

Eine Ausdehnung des herkömmlichen Gewaltverständnisses erscheint sonach als dringend erforderlich, will man die oben erwähnten, in den einzelnen Begriffshorizonten enthaltenen Dimensionen miterfassen.

Eine Engfassung des Begriffes, unter der im herkömmlichen Sinn ein subjektiver Akt zu verstehen ist, mit einer bloßen physischen Beschädigung oder einem Angriff auf Leib und Leben, ist zudem nicht mehr angezeigt⁷⁰, da bei der Suche nach Entstehungszusammenhängen von männlichem Gewaltverhalten möglicherweise wichtige Erklärungsmomente verloren gehen. Durch das theoretische *Grobraster* des engen Gewaltbegriffes fallen unter Umständen unverzichtbare Informationen und Erklärungsmuster, die das *Feinraster* eines ausgeweiteten Begriffshorizontes eventuell noch fassen kann.

Das einzige umfassendere Konzept, das alle in den oben genannten Begriffsbestimmungen aufgeführten Extensionen einbezieht, ist jenes eines *erweiterten Gewaltbegriffes* nach GALTUNG, das unter dem Begriff der *strukturellen Gewalt* Eingang in gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Betrachtungen gefunden hat.

68 SCHWIND u. a. 1989, S. 16

69 Vgl. KORBMACHER 1983, S. 18

70 Vgl. GALTUNG 1971, S. 57. Zu sich abzeichnenden Bedeutungsgewinnen des Gewaltbegriffes vgl. Abbildung 1. in: NEIDHARDT 1986, S. 123

Die inhaltliche Erweiterung des herkömmlichen Gewaltbegriffes in diesem Konzept deckt mit einer Art *Feinraaster* alle bisher genannten und noch weiterhin darzustellenden Gewaltdimensionen ab.

2.2. Das Konzept des erweiterten Gewaltbegriffes

In der Diskussion sowohl um Gewalt und deren Definition bzw. Entstehung als auch in der Friedensforschung wird immer wieder auf den weiterführenden Gewaltbegriff des schwedischen Friedensforschers GALTUNG zurückgegriffen.

Frieden beschreibt GALTUNG als „Abwesenheit von Gewalt“⁷¹. Da nun hierbei alles davon abhängt, wie Gewalt definiert wird, ist eine differenziertere Ausdeutung vonnöten. GALTUNG strebt mit dieser Begriffsbestimmung nun nicht eine Definition von Gewalt schlechthin an, vielmehr will er, ganz im Kontext der vielfältigen, bisher erörterten Bedeutungen, theoretisch signifikante Dimensionen von Gewalt aufzeigen, die das Denken, die Forschung und möglicherweise auch das Handeln auf die wichtigsten Probleme hinlenken können: „Wenn das Handeln für den Frieden einen so wesentlichen Stellenwert einnimmt, weil es ein Handeln gegen die Gewalt ist, dann muß der Begriff von Gewalt so umfassend sein, daß er die wichtigsten Varianten einschließt, gleichzeitig aber so spezifisch, daß er die Basis für konkretes Handeln abgeben kann.“⁷²

2.2.1. Der umfassende Gewaltbegriff

Nach GALTUNG „*liegt Gewalt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung*“⁷³. Gewalt wird demnach definiert als die Ursache für den Unterschied zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen. Gewalt ist alles, was den Abstand zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen vergrößert oder die Verringerung dieses Abstandes erschwert. „Mit anderen Worten, wenn das Potentielle größer ist als das Aktuelle und das Aktuelle *vermeidbar*, dann liegt Gewalt vor.“⁷⁴ Ist das Aktuelle nicht vermeidbar, liegt keine Gewalt vor, selbst wenn das Aktuelle sich auf

71 GALTUNG 1971, S. 56

72 GALTUNG 1971, S. 57

73 GALTUNG 1971, S. 57

74 GALTUNG 1971, S. 58

einem sehr niedrigen Stand bewegt. Das potentielle Maß der Verwirklichung ist somit das mit einem gegebenen Maß an Einsicht und Hilfsmitteln objektiv Mögliche.

Nach GALTUNG ist es zum Verständnis der unterschiedlichen Dimensionen von Gewalt nützlich, diese sich als Einflußnahmen, als Wirkungen vorzustellen⁷⁵, die letztlich, in welcher, möglicherweise täuschenden Form sie auch auftreten mögen, zu einer Schädigung des Individuums führen bzw. einen destruktiven Einfluß ausüben.

Ein vollständiges Einflußverhältnis hat drei Komponenten zur Voraussetzung: Etwas, das beeinflusst, etwas, das beeinflusst wird, und eine praktische Methode der Einflußnahme.

Diese Konzeption von Gewalt als eines *vollkommenen* interpersonalen Einflußverhältnisses ist jedoch irreführend, weil der Schwerpunkt auf einem sehr speziellen Typ von Gewalt liegt. Auch unvollkommene, verkürzte Formen, in denen entweder das Subjekt oder das Objekt oder beides fehlt, sind von großer Bedeutung⁷⁶.

Um diese Probleme zu erhellen, führt GALTUNG sechs Dimensionen von Gewalt ein, welche die im folgenden dargestellte „Skizze einer Typologie der Gewalt“⁷⁷ ergeben.

2.2.2. Die Typologie der Gewalt

Die verschiedenen Typen von Gewalt gliedert GALTUNG in sechs sich voneinander unterscheidende *Dichotomien*. Dies sind die *physische* und *psychische*, die *negative* und *positive*, die *objektbezogene* und *objektlose*, die *personale* und *strukturelle*, die *intendierte* und *nicht intendierte*, sowie die *manifeste* und *latente* Gewalt.

(1) Physische und psychische Gewalt

Die Unterscheidung in physische und psychische Gewalt ist insofern wichtig als die *enge* Definition von Gewalt sich nur auf die physische Gewalt bezieht. Mit physischer Gewalt fügt man Menschen physischen Schmerz zu - ihre extremste Form ist das Töten. Es kann hierbei noch weiter unterschieden werden in die *biologische Gewalt*, die die physischen Fähigkeiten vermindert, und die *physische Gewalt an sich*, die die Beschränkung der Bewegungsfreiheit des Menschen verstärkt⁷⁸. Jedoch ist diese Unterscheidung „nicht so ausschlaggebend wie die grundlegende Unterscheidung zwischen der Gewalt, die auf den Körper ausgeübt wird, und derjenigen, die

75 Vgl. GALTUNG 1975, S. 10f.

76 Vgl. GALTUNG 1971, S. 10 und GALTUNG 1975, S. 59

77 HENNIG 1989, S. 64

78 Vgl. GALTUNG 1972, S. 60

sich gegen die Psyche richtet, wobei zu letzterer Lügen, Gehirnwäsche, Indoktrination verschiedenster Art, Drohungen usf. gehören, die auf die Verminderung der geistigen Möglichkeiten abzielt“⁷⁹.

(2) Negative und positive Einflußnahme

Eine weitere Unterscheidung in der Gewalttypologie ist die zwischen *negativer* und *positiver* Einflußnahme. Gewalt ist nicht nur die *Bestrafung* bei der Tat eines Menschen, wenn der Beeinflusser diese nicht für richtig hält, also negative Einflußnahme. Gewalt kann auch die *Belohnung* einer Tat sein, wenn diese den Menschen im Effekt daran hindert, seine Möglichkeiten auszuschöpfen - in dieser Dichotomie als *positive Gewalt* bezeichnet⁸⁰.

Neben der leicht verständlichen Dimension der negativen Gewalt führt GALTUNG zur Explikation des zweiten Teils dieser Dichotomie das Beispiel der *Konsumgesellschaft* an. In der Konsumgesellschaft werden Menschen, z. B. durch Werbung und der Verbindung von Prestige bzw. dem dadurch entstehenden Wohlbefinden und Konsumgut, dazu beeinflusst zu konsumieren. GALTUNG betont, „daß die Konsumgesellschaft den, der konsumiert, reichlich belohnt, während sie den, der es nicht tut, nicht ausdrücklich bestraft. Das System ist auf Belohnung ausgerichtet, es stützt sich auf die Versprechungen euphorischen Wohlbefindens, aber gerade deshalb verringert es auch den Handlungsspielraum“⁸¹. Die scheinbar freie Auswahl von Konsumgütern wird zum Zwang des Konsumierens prestigeträchtiger Güter. Diese Einschränkung des Verbrauchers tritt nun eben nicht als negativ beeinträchtigend zutage, sondern wird als allgemein als Wahlfreiheit positiv gewertet.

Obwohl das Beispiel der Konsumgesellschaft mit ihrem *scheinbaren* positiven Einfluß weit hergeholt scheinen mag, leistet diese Dichotomie doch eine Ausweitung des Gewaltbegriffes in eine Richtung, die in Definitionen von Gewalt oft unberücksichtigt bleibt. Auch scheinbar positive, gute oder gutgemeinte Einflußnahmen können Menschen von ihrer psychisch und somatisch möglichen Verwirklichung abhalten.

(3) Objektbezogene und objektlose Gewalt

Eine dritte Unterscheidung bezieht sich auf das Objekt von Gewalt, d. h. gibt es ein Objekt, das verletzt worden ist oder nicht. Im Fall der Zerstörung von Sachen spricht

79 GALTUNG 1975, S. 11

80 Vgl. GALTUNG 1971, S. 60

81 GALTUNG 1971, S. 60

GALTUNG von einer *degenerierten* Form von Gewalt laut Definition; doch zumindest in zweierlei Hinsicht kann die Zerstörung von Sachen als psychische Gewalt gelten. Zum einen als Ankündigung oder Androhung einer möglichen Vernichtung von Personen; zum anderen in der Zerstörung von etwas, das Personen, die als Konsumenten oder Besitzer bezeichnet werden, sehr teuer ist⁸².

In dem Fall, daß weder Sachen noch Personen beschädigt worden sind - oben als *unvollkommene* Gewalt eingeführt - gibt GALTUNG zu bedenken, daß, wenn eine Person, eine Gruppe oder eine Nation Mittel der physischen Gewalt entfalte (z. B. ungezielte Schläge oder Atomwaffenversuche), es sich hier durchaus um die Androhung physischer Gewalt und die indirekte Drohung mit mentaler Gewalt handle, die als eine Art psychischer Gewalt zu werten ist, da sie den menschlichen Handlungsspielraum einengt. Mit der psychischen Gewalt, die kein Objekt hat, verhält es sich ähnlich: „Eine Lüge wird nicht deshalb wahr, weil sie jeder glaubt. In diesem Sinne ist Unwahrhaftigkeit eindeutig gleichzusetzen mit Gewalt.“⁸³

(4) Personale und strukturelle Gewalt

Die vierte und nach GALTUNG wichtigste Dichotomie bezieht sich auf das Subjekt, d. h. auf die Frage, gibt es ein handelndes Subjekt oder nicht. „Den Typ von Gewalt, bei dem es einen Akteur gibt, bezeichnen wir als *personale* oder *direkte* Gewalt; die Gewalt ohne einen Akteur als *strukturelle* oder *indirekte* Gewalt.“⁸⁴ In beiden Fällen leiden Menschen unter dem Einfluß von Gewalt, wobei die Konsequenzen beim ersten Fall auf konkrete Personen zurückzuführen sind. Beim zweiten Fall jedoch tritt niemand konkret in Erscheinung: Die Gewalt ist in das System eingebaut und kann sich durch ungleiche Machtverhältnisse und folglich auch durch ungleiche Lebenschancen äußern.

GALTUNG verwendet die Wortpaare *personal/strukturell* und *direkt/indirekt*, um eine doppelte Unterscheidung zu treffen⁸⁵. Gewalt mit einer klaren Subjekt-Objekt-Beziehung ist direkt, weil sie als Aktion sichtbar ist, und sie ist personal, weil konkrete Personen Gewalt anwenden - diese Art der Gewalt ist leicht zu verstehen und zu verbalisieren⁸⁶. Fehlt nun diese Beziehung, ist die Gewalt nicht direkt sichtbar,

82 Vgl. GALTUNG 1971, S. 61

83 GALTUNG 1975, S. 12

84 GALTUNG 1971, S. 62

85 Vgl. GALTUNG 1971, S. 62 f.

86 *Leicht zu verbalisieren*, da Gewalt dieselbe Struktur hat wie die Sprachen des indo-europäischen Raumes: Subjekt-Verb-Objekt, wobei sowohl das Subjekt als auch das Objekt Personen sind (vgl. GALTUNG 1971, S. 63).

sie ist in die Struktur eingebaut, und wird strukturelle Gewalt oder auch *soziale Ungerechtigkeit* genannt. „Wenn also ein Ehemann seine Frau schlägt, dann ist das ein klarer Fall von personaler Gewalt; wenn aber eine Million Ehemänner eine Million Ehefrauen in Unwissenheit halten, dann ist das strukturelle Gewalt.“⁸⁷

Da personale Gewalt sich zeigt, steht sie weit stärker im Blickpunkt der Aufmerksamkeit als strukturelle Gewalt. Das Objekt der personalen Gewalt nimmt den Einfluß normalerweise wahr und kann sich wehren; der Empfänger struktureller Gewalt kann davon überzeugt werden, gar nichts wahrzunehmen. Personale Gewalt steht für Veränderung und Dynamik; strukturelle Gewalt ist geräuschlos und zeigt sich nicht, sie ist im Grunde statisch. So ist unter struktureller Gewalt etwas zu verstehen, das eine gewisse Stabilität zeigt. Demgegenüber erweist sich, daß personale Gewalt im Verlauf der Zeit enormen Schwankungen unterliegt.

Im folgenden wird die wichtigste Dichotomie in der GALTUNGschen Konzeption, nämlich das Verhältnis von personaler und struktureller Gewalt, näher erläutert.

* Die Dichotomie von personaler und struktureller Gewalt übersieht in ihrem scheinbar tatsächlichen Unterschied Spuren des strukturellen Elements in der personalen Gewalt und des personalen Elements in der strukturellen Gewalt⁸⁸. Eine Person kann z. B. nicht nur auf der Grundlage individueller Überlegungen mit Gewalt handeln, sondern auch durch statusbedingte Rollenerwartungen, die an sie gerichtet werden und durch deren Erfüllung sie ihr soziales Selbst verwirklicht. Zudem wäre eine gewalttätige Struktur eine bloße Abstraktion, sofern sie nicht durch aktives Handeln von Individuen aufrechterhalten werden würde. Doch bleibt trotz dieser Überschneidungen der genuine Unterschied zwischen der von einer Person direkt und der indirekt durch repressive Strukturen erfahrenen Gewalt bestehen, „denn die objektiven Konsequenzen, nicht die subjektiven Intentionen, interessieren primär“⁸⁹.

* Einen weiteren Aspekt des Verhältnisses von personaler und struktureller Gewalt beschreiben folgende Fragen: Gibt es Strukturen, in denen Gewalt unabhängig von Personen existiert bzw. gibt es Personen, bei denen Gewalt von der Struktur unabhängig ist? Diesen Anfragen ist zunächst zuzustimmen, denn z. B. weist die typische Feudalstruktur mit einer Aufeinanderfolge von ineinandergreifenden Hierarchien eindeutig strukturelle Gewalt auf, unabhängig davon, wer die entsprechenden

87 GALTUNG 1971, S. 63

88 Vgl. hierzu und im folgenden GALTUNG 1971, 75ff.

89 GALTUNG 1971, S. 76

Positionen besetzt. Andererseits gibt es Individuen, die scheinbar in jedem System gewalttätig sind, die sogenannten *bullies*. Charakteristisch für sie sind die Neigung zur Gewalttätigkeit und Gewalttaten außerhalb jedes von der Gesellschaft als sinnvoll anerkannten Zusammenhangs⁹⁰. Hieraus folgt jedoch nicht, daß es keine notwendige Kausalbeziehung zwischen den beiden Typen gibt, bzw. daß die Bedingung des einseitigen Reduktionismus nicht erfüllt ist: „Man könnte sagen, daß alle Fälle von struktureller Gewalt bei genauerer Überprüfung in ihrer *Vorgeschichte* auf personale Gewalt zurückzuführen sind ... ein 'bully' wäre dann das unvermeidliche Produkt einer Sozialisation in eine gewalttätige Struktur: Ein Rebell, systematisch unfähig gemacht, auf andere Weise mit seinen Konflikten und Frustrationen fertigzuwerden, weil ihm die Struktur keine Alternativen läßt.“⁹¹ Unstrittig ist, daß strukturelle oft personale Gewalt generiert und umgekehrt; entscheidend ist jedoch, daß sie sich wechselseitig erzeugen.

- * Obwohl GALTUNG davon überzeugt ist, daß die oben genannten Perspektiven sowohl für die Erforschung der Vergangenheit und der Ätiologie der Gewalt als auch für die Erforschung der Zukunft und der Therapie für Gewalt fruchtbar sein können, widerspricht er der Auffassung, daß Gewalt eine zwingende Vorgeschichte der gleichen oder der gegenteiligen Art von Gewalt zur Voraussetzung hat⁹². Solch eine Auffassung wäre eine *Zeugungstheorie*, die wie alle solche Theorien zwei Fragen nicht beantworten kann: *Wie wurde der Prozeß eigentlich in Gang gesetzt?* und *Ist spontane Erzeugung von Gewalt unmöglich, d. h. ist Gewalt eine Art Erbsünde, der immer ein anderer Akt von Gewalt vorangegangen ist?* Trotz dieser Auffassung besteht nach GALTUNG dennoch die Möglichkeit, daß *manifeste* strukturelle Gewalt die Voraussetzung für *latente* personale Gewalt ist, selbst wenn der eine Typ die *manifeste* Präsenz des anderen nicht voraussetzt, und zwar weder synchron noch diachron. „Wenn die Struktur in Gefahr ist, werden jene, die von der strukturellen Gewalt profitieren, vor allem diejenigen, die an der Spitze stehen, versuchen, den Status quo aufrechtzuerhalten, der so gut geeignet ist, ihre Interessen zu schützen.“⁹³ Solche an der Spitze stehenden Personen können z. B. die Polizei mobilisieren und selbst im Abstand zu einer nach außen hin manifesten personalen Gewalt verbleiben, einer Gewalt, die aber tief in der Struktur verankert und somit struktureller Natur ist. Die Polizisten, die nach dieser hier vorgestellten Definition personale Gewalt ausüben, werden jedoch von Erwartungen zum Handeln moti-

90 Vgl. GALTUNG 1971, S. 76f.

91 GALTUNG 1971, S. 77

92 Vgl. GALTUNG 1971, S. 78

93 GALTUNG 1971, S. 79

viert, die in der Struktur verankert sind. Es besteht für sie keine Veranlassung anzunehmen, daß ihr tatsächliches Tun ihren Intentionen widerspricht, sie verrichten ihre Arbeit.

- * Einen weiteren Einblick in gesellschaftliche Zusammenhänge erhofft sich GALTUNG durch die Umkehrung der eben genannten These: Setzt manifeste personale Gewalt latente strukturelle Gewalt voraus? „Die Vorstellung wäre die einer egalitären Struktur, die mit Hilfe persönlicher Gewalt aufrechterhalten wird, so daß, wenn diese Form von Gewalt in einem Maße in Frage gestellt würde, daß ihre Beseitigung möglich wäre, die strukturelle Gewalt zum Vorschein käme.“⁹⁴ Demnach erscheint es nicht unlogisch, daß personale Gewalt jederzeit auftauchen kann, wenn deren Abwesenheit mit einer Form der strukturellen Gewalt kombiniert ist, und umgekehrt, daß strukturelle Gewalt wieder auftauchen kann, wenn deren Abwesenheit mit personaler Gewalt kombiniert ist. Es soll ausgedrückt werden, daß man die latente Vielfalt des Typs von Gewalt, dessen manifeste Form *beseitigt* wurde, mitberücksichtigen muß, um deutlicher erkennen zu können, daß dieser Typ in der Bereitschaft steht aufzutauchen, sobald der andere Typ zusammenbricht. „Der Preis für die Abwesenheit des einen Typs von Gewalt ist die Gefahr des Auftretens des anderen.“⁹⁵

(5) Intendierte und nicht intendierte Gewalt

Eine weitere Unterscheidung innerhalb der Gewalttypologie ergibt sich laut GALTUNG, wenn die Frage nach der *Schuld* entschieden werden soll. Diese Dichotomie ist wichtig, da die gegenwärtige Rechtsprechung mehr an die Intention als an die Konsequenzen von Gewalt gebunden ist, und demgegenüber die enge Definition von Gewalt sich ausschließlich an den Konsequenzen orientiert. So deckt dieser Zusammenhang ein Vorurteil auf, das in vielen Vorstellungen von Gewalt oder Frieden vorherrscht: „Moralkodizes, die gegen *intendierte* Gewalt gerichtet sind, werden leicht versagen, wenn es darum geht, die strukturelle Gewalt in ihren Netzen zu einzufangen; sie werden folglich die kleinen Fische fangen und die großen freilassen.“⁹⁶ Dies soll nun nicht zur Folge haben, sich *nur* auf die strukturelle Gewalt zu konzen-

94 GALTUNG 1971, S. 80

95 Vgl. GALTUNG 1971, S. 80f. Hierzu macht GALTUNG für gewisse Konstellationen jedoch zwei Einschränkungen: Zum einen sind diese Thesen insofern scheinbar falsch, als es nicht schwer fällt, Gegenbeispiele zu finden, z. B. eine Struktur, deren personale Gewalt beseitigt worden ist. Zum zweiten ist das eine Unterstellung dahingehend, zu behaupten, daß der Mensch Gewalt benötige, um in *Reih und Glied* gehalten zu werden - und das wäre eine äußerst pessimistische Auffassung vom Menschen (vgl. hierzu GALTUNG 1991, S. 81).

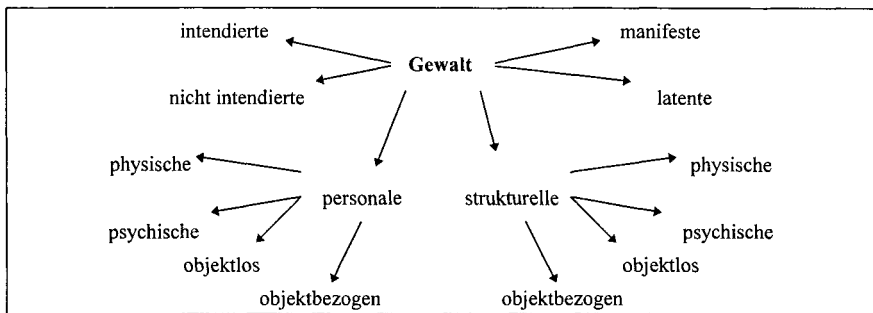
96 GALTUNG 1971, S. 64

trieren; vielmehr soll diese Unterscheidung die Bedeutsamkeit der Anstrengungen zur Verminderung von personaler *und* struktureller Gewalt verdeutlichen.

(6) Manifeste und latente Gewalt

Die letzte hier zu nennende Dichotomie ist die zwischen manifester und latenter Gewalt. Manifeste Gewalt ist sichtbar; latente Gewalt ist etwas, das noch nicht präsent ist, jedoch leicht zum Vorschein kommen kann. Durch eine Beschränkung auf die zweite Wirkmöglichkeit von Gewalt (*Verringerung des Aktuellen*) erkennt GALTUNG latente Gewalt in Situationen, die so labil sind, „daß das Maß der aktuellen Verwirklichung ‘leicht’ abnimmt“⁹⁷. In bezug auf die personale Gewalt erlaubt der Begriff der latenten Gewalt eine begriffliche Abdeckung von Situationen, in denen kurz vor dem ersten Schlag, vor dem Faustkampf, vor der ersten Bombe Gewalt präsent ist. So führt nur eine kleine Herausforderung in solchen Situationen des labilen Gleichgewichts zur Eskalation der eben schon latent vorhandenen Gewalt. Auch auf der Ebene der strukturellen Gewalt kann latente Gewalt vorhanden sein: „Wir können uns eine relativ egalitäre Struktur vorstellen, die ungenügend dagegen geschützt ist, einer plötzlichen Feudalisierung anheimzufallen, sich zu einer stabileren, ja sogar erstarrten hierarchischen Struktur zu verfestigen.“⁹⁸

Die Dimensionen von Gewalt lassen sich - unter Auslassung der Unterscheidung *negativ/positiv* - wie folgt in einem Schaubild darstellen.



Graphik 2: Eine Typologie der Gewalt⁹⁹

97 GALTUNG 1975, S. 14

98 GALTUNG 1975, S. 15

99 Vgl. GALTUNG 1975, S. 15

2.2.3. Die Weiterentwicklung: Kulturelle Gewalt

Eine Fortführung des Konzeptes des erweiterten Gewaltbegriffes stellt die Einführung des Begriffes der *kulturellen Gewalt* dar. Unter *kultureller Gewalt* versteht GALTUNG jene Aspekte von Kultur, die dazu benutzt werden können, direkte oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu legitimieren¹⁰⁰. „Kulturelle Gewalt läßt direkte und strukturelle Gewalt rechtmäßig erscheinen und führt dazu, sie sogar als rechtmäßig, zumindest aber nicht als Unrecht zu empfinden.“¹⁰¹

Die Analyse kultureller Gewalt hebt die Art und Weise hervor, in der direkte und strukturelle Gewalt legitimiert und für die Gesellschaft *akzeptabel* gemacht wird. Kulturelle Gewalt funktioniert zum einen dadurch, daß sie die *moralische Färbung* einer Handlung von rot/falsch auf grün/richtig oder zumindest auf gelb/akzeptabel schaltet¹⁰².

Andererseits macht kulturelle Gewalt „die Realität so undurchsichtig, daß wir eine gewalttätige Handlung oder Tatsache überhaupt nicht wahrnehmen oder sie zumindest nicht als solche erkennen. Das ist bei manchen Formen von Gewalt offensichtlich einfacher als bei anderen“¹⁰³. Durch diesen Sachverhalt erfährt die oben erläuterte Gewalttypologie eine weitere Legitimation¹⁰⁴.

Zu den beiden Hauptunterscheidungen personale und strukturelle Gewalt - GALTUNG nennt sie „Super-Typen“¹⁰⁵ - kann nun kulturelle Gewalt als dritter *Super-Typ* hinzugefügt und als Leitbild in die dritte Ecke eines *Gewaltdreiecks* eingefügt werden.

100 Vgl. GALTUNG 1993, S. 52. „Sternenbanner, Kreuze und Sicheln, Flaggen, Hymnen und Militärparaden sowie das allgegenwärtige Porträt des Führers und Hetzreden und Plakate - all dies fällt einem dazu ein.“ (GALTUNG 1993, S. 52).

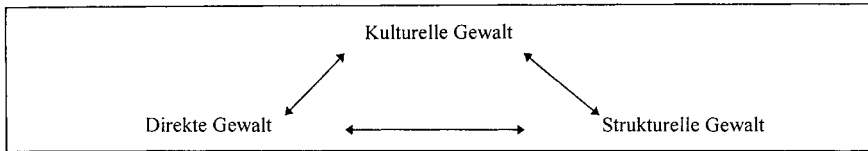
101 GALTUNG 1993, S. 53

102 Vgl. GALTUNG 1993, S. 53. Ein Beispiel ist hierfür: Töten im Namen eines Landes ist gerechtfertigt, im eigenen Namen jedoch ungerechtfertigt (vgl. GALTUNG 1993, S. 53).

103 GALTUNG 1993, S. 53

104 Die aufgezeigte Entwicklung des erweiterten Gewaltbegriffes scheint mit der Hypothese von NEIDHARDT übereinzustimmen, nach der „die Expansion des Gewaltbegriffes mit dem Weiterlaufen von Zivilisationsprozessen zu tun hat“ (NEIDHARDT 1986, S. 128).

105 GALTUNG 1993, S. 57



Graphik 3: Das Gewaltdreieck

In der dargestellten Ausrichtung erscheint die kulturelle Gewalt als die Legitimation von direkter und struktureller Gewalt; „richtet man das Dreieck hingegen auf seine ‘direkte Gewalt’-Spitze aus, so vermittelt es eine Vorstellung von den strukturellen und kulturellen Quellen direkter Gewalt“¹⁰⁶. Da es Verbindungen und Kausalzusammenhänge in alle sechs Richtungen gibt, kann jeder der drei Eckpunkte der Ausgangspunkt für einen alle drei Formen der Gewalt verbindenden Zyklus sein¹⁰⁷.

Trotz der Symmetrien existiert hinsichtlich der Zeitrelation eine grundlegende Differenz der drei Konzepte. „*Direkte Gewalt* ist ein *Ereignis*, *strukturelle Gewalt* ist ein *Prozeß* mit Höhen und Tiefen, *kulturelle Gewalt* ist eine *Invariante*, eine unveränderliche permanente Größe, die aufgrund der Tatsache, daß Transformationen grundlegender Aspekte von Kultur nur *langsam* vor sich gehen, über lange Zeiträume hinweg im wesentlichen unverändert bleibt.“¹⁰⁸

In Ergänzung zum Dreiecksmodell erläutert GALTUNG das „*Gewaltschichtenmodell* der Gewaltphänomenologie“¹⁰⁹. Das Gewalt-Schichten-Modell ist als Paradigma zur Herstellung von vielfältigen Hypothesen geeignet: In der untersten Schicht befindet sich die stets gegebene kulturelle Gewalt, „die den Nährboden darstellt, von dem die zwei anderen zehren“¹¹⁰. In der nächsten Schicht sind die schon dargestellten Rythmen struktureller Gewalt lokalisiert. In der obersten der drei Schichten, „für das bloße Auge und den blanken Empirizismus sichtbar, befindet sich“¹¹¹ die direkte Gewalt.

GALTUNG postuliert nun einen allgemeinen Kausalzusammenhang, der sich von der kulturellen über die strukturelle hin zur direkten Gewalt erstreckt. „Die Kultur

106 GALTUNG 1993, S. 57

107 Vgl. GALTUNG 1993, S. 59

108 GALTUNG 1993, S. 57

109 GALTUNG 1993, S. 58

110 GALTUNG 1993, S. 58

111 GALTUNG 1993, S. 58

predigt, lehrt, ermahnt, stachelt auf und stumpft uns ab, bis hin zu dem Punkt, an dem wir Ausbeutung und/oder Repression als etwas Normales und Natürliches betrachten oder sie gar überhaupt nicht mehr wahrnehmen. Darauf folgen die Gewaltausbrüche, die Versuche, direkte Gewalt einzusetzen, um aus den strukturellen Zwangsverhältnissen, die eine Art eisernen Struktur-Käfig darstellen, auszubrechen und Gegengewalt, um den Käfig instandzuhalten.“¹¹² Doch auch in die entgegengesetzte Richtung sind Zusammenhänge erkennbar. „Sowohl direkte als auch strukturelle Gewalt schaffen *Bedürfnisdefizite*. Treten diese unerwartet und plötzlich auf, so sprechen wir von einem *Trauma*. Stößt es einer Gruppe, einem Kollektiv zu, so handelt es sich um ein kollektives Trauma, das sich im kollektiven Unterbewußtsein ablagern und dort zu Rohmaterial für gewaltige historische Prozesse und Ereignisse werden kann. Die zugrundeliegende Annahme ist einfach: ‘Gewalt erzeugt Gewalt’.“¹¹³

Die Betrachtung dieser Kausalitäten leitet direkt über zu den verschiedenen theoretischen Ansätzen, die eine Entstehung von gewalttätigem Verhalten zu erklären versuchen. Zunächst jedoch werden noch eine *kritische Betrachtung des erweiterten Gewaltbegriffes*, sowie Beispiele für die *Rezeption dieses Konzeptes in den Sozialwissenschaften* eingefügt.

2.2.4. Die Kritik am erweiterten Gewaltverständnis

In der Diskussion um das erweiterte Gewaltverständnis nach GALTUNG steht meist die Dichotomie *direkte/indirekte Gewalt* im Mittelpunkt, und von dieser auch nur der eine Teil, der der *strukturellen Gewalt*. Nur die strukturelle Gewalt ist das Ziel der Auseinandersetzungen, die *personale/direkte Gewalt* und die anderen Bestandteile der Gewalttypologie sind außerhalb der Kritik und scheinen in der Fachwelt anerkannt.

In *politischer* Hinsicht ist das Konzept der strukturellen Gewalt sehr umstritten: „Wer Johan Galtungs Beitrag zum Studium der Gewalt (wieder) liest, soll wissen, daß er sich stigmatisierten und verfemten Gedankengängen zuwendet.“¹¹⁴

Hineingezogen in die Diskussion um den Zusammenhang von Terrorismus und einem Universitätsmilieu, das durch die Rezeption verschiedener sozialwissenschaftlicher Theorien für den Realitätsverlust der Terroristen verantwortlich gemacht wird, avanciert das Konzept der strukturellen Gewalt zum angeblichen Wegbereiter von

112 GALTUNG 1993, S. 58

113 GALTUNG 1993, S. 58

114 HENNIG 1992, S. 58

Radikalität und Terror. „Die Sozialwissenschaften haben zunehmend die Wirkung, Wahrnehmung und Verständnis sozialer Wirklichkeiten zu erschweren. Sie leiden als Wissenschaften an einem Realitätsverlust, der möglicherweise ausstrahlt. In diesem Zusammenhang müssen auch wissenschaftliche Konzepte genannt werden, die das Unterscheidungsvermögen reduziert haben, wie etwa das der 'strukturellen Gewalt'.“¹¹⁵ GALTUNG wird dabei von den zugerechneten möglichen Folgewirkungen her beurteilt; eine wissenschaftsimmanente Darstellung und Kritik der Gewalttypologie unterbleibt indes.

Ein weiteres gängiges Urteil ist die Annahme eines gewissermaßen gegebenen Automatismus zwischen dem Gebrauch des Begriffes der strukturellen Gewalt und der Forderung nach Gegengewalt. „Strategische Zwecke scheinen auf allen Seiten durch. So geht es bei der Ausweitung auf 'strukturelle Gewalt', die in Zusammenhang mit den neuen Protestbewegungen zu sehen ist, darum, eine Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen und Mißstände mit dem Gewaltbegriff zu etikettieren, um sie so (Gewalt als 'Kampfbegriff') angreifen zu können. Eventuell eingesetzte eigene Gewalt erscheint damit lediglich als 'Gegengewalt'.“¹¹⁶

Diesem Vorwurf ist mit SCHIRP entgegenzuhalten, daß die Reaktion auf Ergebnisse einer Analyse von struktureller Gewalt nicht Gegengewalt ist, sondern der Versuch, verdeckte Gewalt- und Zwangsstrukturen sichtbar zu machen, über Möglichkeiten ihrer Veränderungen nachzudenken und damit bessere Bedingungen für die Entwicklung von Menschen, in diesem Fall von männlichen Kindern und Jugendlichen, zu schaffen. „Die Feststellung einer solchen Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was durchaus sein könnte, ruft ja das Nachdenken über praktische Alternativen fast zwangsläufig auf den Plan.“¹¹⁷

Aus einem *gesellschaftspolitischen* Blickwinkel betrachtet, behandelt der erweiterte Gewaltbegriff das Problem des Widerstandes gegen Ungerechtigkeit und Herrschaft nicht adäquat. Nach GALTUNGS Definition müßte entweder jeder Widerstand, auch gewaltfreier, unter die Kategorie der Gewalt fallen, oder aber er läßt sich begrifflich nicht erfassen. „Im ersten Fall würden aber Widerstand und Herrschaft qualitativ auf eine Stufe gestellt, denn Herrschaft verhindert die Aktualisierung von Potentialitäten der Beherrschten und Widerstand die Aktualisierung von Möglichkeiten der Herrschenden. Die Möglichkeit zur Unterdrückung aber auf eine Stufe mit der Möglichkeit zur Befreiung zu stellen, hieße, Vorgänge der Befreiung zu disqualifizieren.“¹¹⁸

115 KIELMANSEGG 1979, S. 53

116 SCHWIND u. a. 1989, S. 17

117 SCHIRP 1994, S. 113

118 KORBMACHER 1983, S. 19

Wird Widerstand aber nicht pauschal unter dem Begriff der *Gewalt* subsumiert, entzieht er sich der terminologischen Erfassung gerade dort, wo er augenscheinlich gewaltsam ist. „Denn das Ziel von Widerstand ist ja nicht, eine Diskrepanz zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit herbeizuführen oder zu vergrößern, sondern die bestehende Diskrepanz zu verringern, Möglichkeiten zu verwirklichen.“¹¹⁹

So ist mit NEIDHARDT¹²⁰ zu bemerken, daß GALTUNG derlei Überlegungen in seinen theoretischen Ausführungen zum erweiterten Gewaltbegriff nicht ausdrücklich berücksichtigt und insofern Kritik angebracht ist. Bei der Arbeit mit dem erweiterten Gewaltbegriff ist somit darauf zu achten, daß die Frage nach der Qualität sich nicht in quantitativen Betrachtungen auflöst.

Insgesamt gesehen ist die Politisierung der Diskussion um Gewalt und Gewaltverhältnisse indes zu begrüßen; Gewalt wird dadurch transparent als ein auch immer von politischen Positionen und Begriffen getragener Terminus.

Bei den *theorieimmanenten* Möglichkeiten und Grenzen wird zunächst ganz allgemein die Gefahr bemängelt, daß der Begriff *strukturelle Gewalt* zu einer „‘catch-all’-Kategorie“¹²¹ verkommt, die tendenziell alle Verhältnisse als Gewaltverhältnisse dechiffriert und diese dadurch einebnet¹²².

Hierdurch und durch unscharfe Vokabeln, die der Definition von Gewalt innewohnen, wie *vermeidbar* und *was sein könnte*, ist keine kontrollierte Rede zum Sachverhalt mehr möglich. Der Bedeutungsinhalt des Gewaltbegriffes ist nicht mehr operationalisierbar bzw. hängt vom Standpunkt des Betrachters ab¹²³. Wer bestimmt das in einer Gesellschaft *gegebenene Maß an Einsichten und Hilfsmitteln*? Jeder selbst nach Belieben, gesellschaftliche Eliten oder die vorfindbare Gesellschaftstruktur, wie etwa die Verfassung? „Oder schließt es die Transzendierung der vorfindbaren Bedingungen als des an sich Möglichen ein?“¹²⁴

Der vorgeschlagene *Potentialitäts-Aktualitäts-Vergleich* bleibt ebenso unbestimmt wie die historisch-gesellschaftliche Verankerung der strukturellen Gewalt. Denn soll die Differenz zwischen dem aktuell vorfindbaren und dem denkbaren potentiellen Maß menschlicher Verwirklichung strukturelle Gewalt begründet ausweisen, so sind

119 KORBMACHER 1983, S. 19

120 Vgl. NEIDHARDT 1986, S. 130ff.

121 NEIDHARDT 1986, S. 131

122 Vgl. NARR 1980, S. 545

123 Zur Frage der Operationalisierbarkeit gibt GALTUNG in seinen Veröffentlichungen ein Beispiel, nämlich zum Thema *Lebenserwartung* (vgl. GALTUNG/HÖIVIK 1975).

124 THEUNERT 1987, S. 78

beide Elemente dieses Vergleichs historisch und konkret gesellschaftsbezogen zu qualifizieren. Der Vorwurf, daß in Kontexten, in denen es darum geht, schon vorhandene Antipathien gegen Dritte zu schüren, solche Unschärfen bezüglich der Begrifflichkeiten von Vorteil sind, die Chancen der produktiven Konfliktlösung damit aber sinken, schließt sich direkt an.

Darüberhinaus verweist HENNIG auf den Mangel, daß die kritisch-analytischen Möglichkeiten der von GALTUNG verwendeten Kategorien für die Bestimmung kollektiver Gewaltpotentiale von ihm nur angedeutet, nicht aber systematisch geprüft und ausgearbeitet werden. Dazu trägt bei, daß, neben dem essayistischen Charakter seiner hier aufgeführten Veröffentlichungen, politisch-ökonomische und politisch-institutionelle Themenaspekte gegenüber einer psychologischen Zugriffsweise nicht systematisch entfaltet bzw. deutlich vernachlässigt werden. „Anregend (jedoch, O. H.) sind Galtungs Hinweise auf soziale Strukturen, die er als geronnene Form *und* als Ursache von Gewaltverhältnissen interpretiert. In diesem Zusammenhang verdient es die Kategorie der objektiven Möglichkeit, weiter entfaltet und vertieft zu werden.“¹²⁵

Um bei der Verwendung des erweiterten Gewaltbegriffes diesen Gefahren bzw. diesen Vorwürfen entgegenzutreten, plädiert SCHIRP zu Recht für eine Anbindung der strukturellen Gewalt an das Gewaltpotential des jeweils vorzufindenden Kontextes. Für ihn hat der Begriff der strukturellen Gewalt vorwiegend eine analytische, eine erkenntnisleitende und damit letztlich eine aufklärende Funktion. „Analytisch deswegen, weil er gerade auf strukturelle Bedingungen verweist, die weitgehend versteckt sind, nicht von jedermann und in jeder Situation als Beeinträchtigung erfahren werden, ja manchmal sogar als ‘individuelles’ Versagen und Verschulden gedeutet werden, wo in Wirklichkeit die Bedingungsstrukturen Ursachen für Deprivation sind (Arbeitslosigkeit, Medienmacht, Ohnmachtserfahrungen, Angst).“¹²⁶ Aufklärerischen Charakter hat der strukturelle Gewaltbegriff, weil er das als politisch begreifen hilft, was eben auch gesellschaftlich bedingt ist. Dadurch werden nach SCHIRP auch politisches Bewußtsein und politische Reflexion gefördert.

Dem Kritikpunkt, daß eine eindeutige historisch-gesellschaftliche Qualifizierung des erweiterten Gewaltbegriffes ausbleibt, ist entgegenzuhalten, daß GALTUNG seine Theoriebildung ausdrücklich in vielfältige und das meint aktuelle politische und wissenschaftliche Zusammenhänge stellt und sich damit auch allgemeinverbindlichen

125 HENNIG 1992, S. 74

126 SCHIRP 1994, S. 113

ethischen Grundsätzen zuordnet¹²⁷. So berücksichtigen die angestrebten Soll-Zustände auch immer das Menschenrechtsethos und damit letztlich die Menschenwürde und die Menschenrechte. Diese sind somit vorausgesetzt und für das Sprechen über Gewalt unverzichtbar.

Gegen eine inflationäre Ausweitung des strukturellen Gewaltbegriffes ist in Anlehnung an die Definition von Frieden mit GALTUNG weiterhin zu bemerken, daß Mißstände und *die* Veränderungsmöglichkeiten betrachtet werden sollen „deren Verwirklichung nicht utopisch ist“¹²⁸. Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, daß sich der erweiterte Gewaltbegriff auf offenkundige¹²⁹ Mißstände in der Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen beschränkt, die überhaupt und ohne Not geändert werden können.

Neben der politischen Diskussion, die für den vorliegenden Kontext ohne Bedeutung ist, bleibt aus den theorieimmanenten Argumentationen das Problem der Operationalisierbarkeit des erweiterten Gewaltbegriffs. Zu diesem gesamten Problemkomplex wird im dritten Kapitel dieser Arbeit eine eigene Reflexion stattfinden.

2.2.5. Ein Exkurs exempli causa: Die Rezeption des erweiterten Gewaltbegriffes in den Sozialwissenschaften

„Zitationsanalysen würden sicher ergeben, daß in den Sozialwissenschaften kaum ein anderer Begriff der Wissenschaften eine ähnlich erfolgreiche Karriere erfahren hat“¹³⁰ wie der erweiterte Gewaltbegriff von GALTUNG. Diese Einschätzung von NEIDHARDT kann hier nun nicht näher nachgewiesen werden. Gleichwohl zeigt auch eine punktuelle Analyse die Karriere des Begriffes gerade in den Sozialwissenschaften hinsichtlich seiner Akzeptanz und Gebräuchlichkeit auf.

Durch zwei Beispiele aus der Psychoanalyse (*Krisen im Kindes- und Jugendalter*) und der Pädagogik (*Jugendhilfe*) wird die Rezeption des erweiterten Gewaltbegriffes in den einzelnen Disziplinen verdeutlicht.

127 „Sie sollte unsere Aufmerksamkeit direkt auf Probleme lenken, die auf der politischen, intellektuellen und wissenschaftlichen Tagesordnung von heute und morgen stehen“ (GALTUNG 1971, S. 57).

128 GALTUNG 1971, S. 57

129 D.h. „nicht vollkommen subjektivistisch“ und „von vielen anerkannt“ (GALTUNG 1971, S. 57).

130 NEIDHARDT 1986, S. 129

Zunächst das Exempel aus der *Psychoanalyse*.

In seinen Betrachtungen über Krisen im Kindes- und Jugendalter aufgrund von struktureller Gewalt versucht PETRI nachzuweisen, „daß die Umweltzerstörung speziell in der jungen Generation seelische Krisen auslöst, von denen wir heute noch nicht wissen, inwieweit diese überhaupt noch verarbeitet, und das bedeutet, im Laufe der weiteren Reifungsphasen überwunden werden können, oder inwieweit sie in eine irreparable Innenweltzerstörung einmünden“¹³¹.

Dies wird von ihm anhand von zwei Beispielen aufgewiesen: Zum einen in der Auswirkung von umweltschädigenden, strukturellen Einflüssen auf die Familie bzw. die Gesellschaft, zum anderen in der Qualität der Zukunftsangst der jungen Generation¹³².

Bezüglich ersterem weist PETRI darauf hin, daß, familientheoretisch gesehen, die *Loyalität* eine zentrale Stellung inne hat: Sie ist das entscheidende Regulativ der bewußten wie unbewußten familiären wie gesellschaftlichen Bindungen und eine grundlegende Voraussetzung für das Verständnis der Moral, d.h. der tieferliegenden Beziehungsstruktur von Familien und sozialen Gruppen. „In diesem Sinne hat Loyalität ein Ensemble wechselseitiger Verpflichtungen und Rücksichtnahmen zur Folge, die für das Gleichgewicht des Systems verantwortlich sind.“¹³³ Zur weiteren Definition des Loyalitätsbegriffes wird von PETRI der Terminus der *Gerechtigkeit* herangezogen: Der Begriff *Gerechtigkeit der menschlichen Ordnung* ist ein gemeinsamer Nenner für die Einzel-, Familien- und Gesellschaftsdynamik. „Die Verletzung des Gerechtigkeitssinns und mithin der Loyalitätsbedingungen führt zur Erkrankung oder Zerstörung des einzelnen und gleichzeitig zum Zerfall familiärer und sozialer Systeme.“¹³⁴ Eine Loyalitätsbedingung bzw. ein Recht stellt nun auch das Grundrecht auf gesunde Ernährung dar; dieses Grundrecht wird durch die Umweltverschmutzung jedoch nicht mehr gewährleistet. Aus dieser Ungerechtigkeit, dieser Ausbeutung zwischen den Generationen, und das meint eine Verletzung der Loyalitätsverpflichtung der Eltern gegenüber ihren Kindern, resultiert eine *Vergeltungsdynamik*. „Ausbeuterische Eltern bringen ausbeuterische Kinder hervor - bis diese Kettenreaktion schließlich in der Zerstörung des schöpferischen Potentials des Familienlebens mündet.“¹³⁵

131 PETRI 1993, S. 20

132 Vgl. PETRI 1992, 1993

133 PETRI 1993, S. 24

134 PETRI 1993, S. 24

135 BORZORMENYI-NAGY/SPARK 1981, S. 115, zitiert nach PETRI 1993, S. 25

In einem zweiten Beispiel zur Manifestation der schleichenden Innenweltzerstörung im Subjekt durch die toxische Dauerbelastung und zur Langzeitbedrohung durch die Umweltzerstörung versucht PETRI über die psychoanalytische Interpretation von Träumen Aufwachsender das Ausmaß der Zukunftsängste der jungen Generation zu erfassen. Er zeigt dies an dem Fallbeispiel eines siebenjährigen Jungen, der drei Monate nach der Verunfallung des Kernkraftwerkes in Tschernobyl träumt, daß er mit den Eltern in einer öden und menschenleeren Landschaft ist. Die Häuser sind ausgestorben, die Bäume kahl und verbrannt. Er hat furchtbaren Durst wegen der sengenden Hitze, aber es gibt kein Wasser. Der Junge sieht, wie sich bei seinen Eltern die Haut abschält, er denkt, sie müßten sterben - aus Angst ist er aus dem Alptraum aufgewacht¹³⁶. Dieser Traum läßt sich folgendermaßen deuten:

Die menschenleere Landschaft und zerstörte Natur sind eine Verdichtung aus Elementen der Realität und der Innenbefindlichkeit, und zwar in dem Maße, wie das Kind sich bei der Angstbewältigung von Tschernobyl jedes Schutzes beraubt fühlt und ihr einsam ausgesetzt ist. Erst dadurch wird die Signalangst zur existentiellen Angst. Die Enttäuschungswut über das Verlassensein angesichts der Katastrophe lenkt die Aggression des Kindes gegen die schutzversagenden Eltern. Die Intensität der Aggression in Form der Todeswünsche kann als Gradmesser für die Intensität der Verlassenheitsgefühle gelten, die in letzter Konsequenz die Phantasie über den eigenen Tod einschließen.¹³⁷

Aus diesem Spannungsfeld von Zuneigung und Liebe zu den Eltern und gleichzeitigem aus dem Schutzversagen der Eltern gespeisten Haß kann ein Abreagieren der zur personalen Gewalt umgewandelten strukturellen Gewalt an wehrlosen Opfern resultieren¹³⁸. Durch den strukturellen Einfluß der Umweltzerstörung, so das erste Beispiel, wird über tiefenpsychologische Prozesse beim Individuum direkte Gewalt evoziert.

Ein weiteres Beispiel zur Rezeption des erweiterten Gewaltbegriffes in den Sozialwissenschaften ist der *Pädagogik* entnommen.

Auf einer Fachtagung¹³⁹ erörtert ROTHGANG auf Jugendliche wirkende strukturelle Gewalteinflüsse und die aus diesen Gewalteinflüssen resultierenden pädagogischen Handlungskonsequenzen für die Jugendhilfe.

136 Vgl. PETRI 1993, S. 29

137 PETRI 1993, S. 30

138 Vgl. PETRI 1993, S. 31

139 Fachtagung am 22/23.11.1993 in Würzburg mit dem Thema *Gewalt als Thema des Jugendschutzes. Konzepte und Projekte zum Umgang junger Menschen mit Gewaltgefährdungen* (vgl. PILZ 1994, ROTHGANG 1994, CROWTHER 1994)

Ausgehend von der These, daß strukturelle Gewalt dazu führt, daß Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben nicht oder nicht ausreichend bewältigen können, resultiert ein eingeschränktes Vertrauen in die besonders im Jugendalter zu entwickelnde Fähigkeit, die eigene Entwicklung beeinflussen und steuern zu können. In Interpretation der GALTUNGschen Begrifflichkeit definiert ROTHGANG personale und strukturelle Gewalt folgendermaßen: „Menschen (können, O. H.) in ihren Lebensmöglichkeiten beeinträchtigt sein ... durch das Handeln von Individuen oder Gruppen von Individuen (= personale Gewalt) oder durch 'gesellschaftliche Zustände, die qua ihrer Existenz und Internalisierung oder qua ihrer repressiven Aufrechterhaltung bei einzelnen oder Gruppen von Menschen Schädigungen und *Leiden* erzeugen' (= strukturelle Gewalt).“¹⁴⁰ Durch strukturelle Gewalteinflüsse kann ein Jugendlicher wichtige Entwicklungsaufgaben nicht bewältigen, wie berufliche Perspektiven entwickeln, einen Freundeskreis aufbauen, eine Weltanschauung und Zukunftsperspektiven entwerfen, vom Elternhaus unabhängig werden, sich geschlechtsspezifisches Rollenverhalten aneignen u.v.a., und dadurch für seine Entwicklung so wichtige Erfahrungen nicht machen. Infolgedessen fordert ROTHGANG für die Jugendhilfe ein Bemühen um und für die Jugendlichen, daß sich mit folgenden Thesen skizzieren läßt:

Jugendhilfe muß sich einmischen: Im Sinne einer präventiven Strategie müssen potentielle strukturelle Gewaltgefährdungen von Jugendlichen frühzeitig bekämpft werden. Dies impliziert eine frühzeitige Einmischung in gesellschaftliche Planungs- und Entscheidungsprozesse.

Jugendhilfe muß aktivieren: Jugendhilfe soll nicht nur für Jugendliche aktiv werden, um strukturelle Gewaltgefährdungen abzuwehren, sondern muß betroffene Jugendliche auch befähigen, selbst aktiv zu werden und drohende Gefahren abzuwehren und bereits bestehende Beeinträchtigungen abzubauen.

Jugendhilfe muß schützen: Strukturelle Gewalt führt nicht nur zu einer Lähmung der Aktivität der Jugendlichen, sondern zuweilen auch zu Versuchen, die eigene Wirksamkeit, die Kontrolle über das eigene Leben, über selbst- und fremdgefährdende Aktionen wiederzuerlangen. Hier muß sich die Jugendhilfe bemühen, Täter und Opfer zu schützen.

Jugendhilfe muß unterstützen: Es wäre vermessen anzunehmen, Jugendhilfe könne präventiv strukturelle Gewaltgefährdungen von Jugendlichen vollständig ausschalten. Jugendhilfe muß daher Jugendliche auch darin unterstützen, ihre Entwicklungsaufgaben trotz bestehender struktureller Gewalt bewältigen zu können.¹⁴¹

Beide Beispiele zeigen einen selbstverständlichen Gebrauch des Begriffes der *strukturellen Gewalt* in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen; der Begriff wird dabei in unterschiedlicher Form interpretiert. Er wird als Mittel der Analyse unterschiedlicher Einflüsse - der Umweltzerstörung und der gesellschaftlichen Einflüsse -

140 ROTHGANG 1994, S. 14

141 ROTHGANG 1994, S. 15. Hervorhebungen O. H.

eingesetzt, wobei der Aspekt der Operationalisierung jedoch scheinbar außer acht bleibt. Deutlich wird auch, daß die Notwendigkeit der Berücksichtigung des strukturellen Kontextes in der therapeutischen wie in der erzieherischen Situation erkannt wird.

Die angeführten Beispiele illustrieren in ihrer Datierung, daß der erweiterte Gewaltbegriff im vergangenen Dezennium Eingang in die Sozialwissenschaften, insbesondere in die Psychologie und die Pädagogik, gefunden hat. Angesichts der zunehmenden Berücksichtigung von Kontexten in der Entwicklung von Individuen kann die noch aus dem Jahre 1986 stammende Einschätzung von NEIDHARDT, daß „sich der Begriff der strukturellen Gewalt in den Sozialwissenschaften nicht durchgesetzt“¹⁴² hat, heute - 1997 - nicht mehr nachvollzogen werden.

Die Berücksichtigung von Kontexten verweist auf die gesamte *ökologische Tradition*¹⁴³. Denn für die ökologische Betrachtungsweise ist ein „auf die Erfassung der Wechselbeziehungen zwischen Funktionseinheiten gerichtetes ‘systemisches’ Denken, das über die Analyse von Einzelmechanismen und -strukturen hinaus zentral die Erkenntnis des Funktionszusammenhangs von vernetzten Systemen intendiert“¹⁴⁴, kennzeichnend.

Auf breiter Front wurde die ökologische Perspektive in Sozialwissenschaften wie *Soziologie*¹⁴⁵, *Psychologie*¹⁴⁶ und *Erziehungswissenschaft*¹⁴⁷ rezipiert. Ökologische Arbeiten mit *sozialisations-theoretischer* Ausrichtung¹⁴⁸ untersuchen „die lokale bzw. sozial-klimatische Ungleichheit menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen im Hinblick auf gegebenenfalls erforderliche Intervention durch Umweltveränderungen“¹⁴⁹ und erscheinen im Zusammenhang mit den dargestellten Beispielen als besonders interessant, da sie nicht nur die Entwicklung eines Individuums beschreiben, sondern seine Entwicklungschancen *verbessern* wollen. Einem ihrer Autoren - Urie BRONFENBRENNER - wird im dritten Kapitel dieser Arbeit noch besondere Beachtung zukommen.

142 NEIDHARDT 1986, S. 130

143 Vgl. MERTENS 1997, S. 4ff. und SCHULZE 1983

144 MERTENS 1995a, S. 31

145 Vgl. WALTER 1982

146 Vgl. LEWIN 1963

147 Vgl. BAACKE 1979

148 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a

149 MERTENS 1995a, S. 33

2.2.6. Zusammenfassung

Die Analyse des Bedeutungshorizontes des Gewaltbegriffs zeigt zunächst eine vielfältige Ausformung seines semantischen Gehaltes. Die verschiedenen Definitionen im Alltagsbereich, in den Subkulturen, in den Wissenschaften und in der Rechtsprechung verweisen auf die Problematik der Uneindeutigkeit. Als der Punkt des Dissenses zu einer eindeutigen Definition erweist sich dabei die entpersonalisierte, d.h. die in Strukturen eingelagerte, gesellschaftliche Gewalt. Gerade sie scheint aber aus pädagogischer Sicht als unverzichtbar.

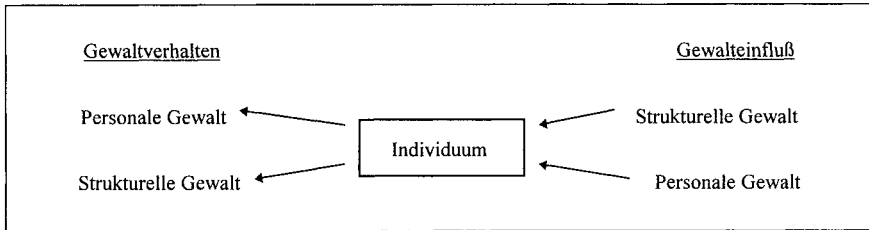
Um nun Struktur bzw. Eindeutigkeit in die vielfältigen Bedeutungsgehalte dieses Begriffes zu bringen, ist ein umfassender Begriff von Gewalt vonnöten. Das einzige Konzept, das alle personalen wie strukturellen Größen uneingeschränkt berücksichtigt, ist das des *erweiterten Gewaltbegriffes* nach GALTUNG. Seine Dichotomien erlauben eine differenzierte Analyse von personalen wie strukturellen Gewalteinflüssen.

Die Notwendigkeit, strukturelle Gewaltverhältnisse zu berücksichtigen, ergibt sich neben der erforderlichen Eindeutigkeit des Gewaltbegriffes auch aus den angeführten Beispielen aus der Psychologie und der Pädagogik: Die Sozialwissenschaften erkennen sukzessive, daß die Analyse von Entwicklungsbedingungen und die Intervention bzw. Prävention ohne eine Berücksichtigung struktureller Zusammenhänge nicht möglich ist (ökologische Sichtweise).

Aus diesen Gründen - Eindeutigkeit des Begriffshorizontes, Unverzichtbarkeit der strukturellen Gewalteinflüsse - ist für das hier vorgestellte pädagogische Interesse hinsichtlich männlicher Kinder und Jugendlicher der erweiterte Gewaltbegriff nach GALTUNG dem enggefaßten vorzuziehen.

Für die im folgenden Abschnitt gestellte Frage nach der *Entstehung von Gewaltverhalten* ist gemäß der eingeführten These, wonach Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen in der Regel auf eigene Gewalterfahrungen zurückzuführen ist, aus der Definition des Gewaltbegriffes folgendes zu resümieren: Für eine tragfähige Theorie zur Entstehung von Gewaltverhalten ist es unabdingbar, daß sie neben personalen auch *strukturelle* Gewalteinflüsse berücksichtigt.

Zudem muß folgerichtig vermutet werden, daß männliche Kinder und Jugendliche neben den im ersten Kapitel angeführten Gewalttaten im engeren Sinne des Begriffes auch vermehrt Gewalttaten struktureller Art begehen (vgl. Graphik 4); diese müßten in einem theoretischen Konzept entsprechend faßbar sein.



Graphik 4: Gewalteinfluß und vermutetes Gewaltverhalten beim Individuum

Nach der Bestimmung des Terminus Gewalt befaßt sich der folgende zweite Abschnitt dieses Kapitels mit dem Aspekt der *Entstehung* von Gewaltverhalten. Dabei muß in Anbetracht der langen Forschungstradition verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zu dieser Frage ein Blick auf deren Ergebnisse und Theorien vorgenommen werden. Gemäß der These, daß das Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen in der Regel wiederum durch gewalttätige Einflüsse während ihrer Entwicklung evoziert wird, sollen im folgenden die einschlägigen Konzepte zur Entstehung von Gewalt analysiert werden.

2.3. Zur Entstehung von Gewalt

Wie kann Gewalthandeln von männlichen Kindern und Jugendlichen erklärt werden? Diese Frage versuchen verschiedene Wissenschaftsdisziplinen mit der Bildung unterschiedlicher Theorien zu beantworten - freilich geschlechtsunspezifisch. Obwohl diese Theorien einen Gewaltbegriff im engen Sinne implizieren, damit also vorab für eine insgesamt tragfähige Theoriebildung nicht hinreichend breit argumentieren, können sie gleichwohl wertvolle Hinweise für die Entstehung gewalttätigen Handelns liefern. Sie können theoretisch für einzelne Dimensionen der Gewalttypologie Erklärungsmöglichkeiten anbieten.

Unter diesem Aspekt werden im folgenden zunächst die *klassischen Aggressionstheorien der Psychologie*, dann *Theorien zur Entstehung devianten Verhaltens aus der Soziologie* dargestellt und in einer Zusammenfassung erläutert.

2.3.1. Psychologische Theorien zur Aggressionsentstehung

Bevor die psychologischen Theorien zur Aggressionsentstehung im einzelnen erörtert werden, muß zunächst der Begriff der *Aggression* definiert werden, denn es ist zu

bemerken, daß im allgemeinen Sprachgebrauch oft „Aggression verwendet wird, wo Gewalttätigkeit gemeint ist“¹⁵⁰. Gerade auch in der Fachliteratur findet sich diese irreführende Synonymität von Aggression und Gewalt.

Ein prominentes Beispiel dafür bieten BRÜNDEL und HURRELMANN, die in ihrem pädagogischen Ratgeber *Gewalt macht Schule* schreiben: „‘Aggression’ und ‘Gewalt’ sind wissenschaftliche und umgangssprachliche Begriffe für dieselben Vorgänge, wobei der Begriff ‘Gewalt’ den der ‘Aggression’ wegen seiner größeren Anschaulichkeit mehr und mehr verdrängt. Wir folgen in unserem Buch dieser Begrifflichkeit.“¹⁵¹ Solch einer pragmatischen Gleichsetzung der Begriffe kann aus theoretischer Sicht keinesfalls gefolgt werden, was nach der Bestimmung des Terminus *Gewalt* die folgende Analyse des Begriffes *Aggression* zeigen wird.

2.3.1.1. Eckpunkte des Terminus Aggression und seine Systematisierungen

Was mit dem Terminus *Gewalt* geschieht, bleibt dem Terminus *Aggression* nicht erspart: Es gibt apriori keinen einheitlichen Wortgebrauch.

Die Umschreibungen von Aggression sind in ihrem Gehalt so unterschiedlich, daß die volle Vielfalt der Begrifflichkeiten in diesem Rahmen nicht dargestellt werden kann; sie ist an dieser Stelle auch nicht erforderlich. Für den Anlaß, vorhandene psychologische Aggressionstheorien nach der Entstehung von Gewalthandeln von männlichen Kindern und Jugendlichen zu befragen, genügt eine Begriffsbestimmung mit einer objektiven Beschreibungsmöglichkeit der Phänomene; eine Begriffsbestimmung von mittlerer Reichweite, die Akzente setzt und über die es in der Aggressionspsychologie keinen nennenswerten Dissens gibt, auch wenn die verschiedenen Forscher in der Umschreibung unterschiedliche Schwerpunkte setzen¹⁵².

So formuliert als eine der führenden deutschen Persönlichkeiten in der Aggressionsforschung Herbert SELG die Voraussetzungen, unter welchen er etwas als Aggression eingestuft haben möchte, wie folgt:

Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize (‘schädigen’ meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie ‘iniuriam facere’ oder ‘to injure’ schmerzzufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltenswei-

150 HAFNER/SPODEN 1991, S. 13

151 BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S. 23

152 Zur genauen terminologischen Bestimmung von Aggression vgl. u. a. WERBIK 1982, MUMMENDEY 1982, SELG 1982 und NOLTING 1993.

sen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind); *eine Aggression kann offen* (körperlich, verbal) *oder verdeckt* (phantasiert), *sie kann positiv* (von der Kultur gebilligt) *oder negativ* (mißbilligt) *sein*.¹⁵³

Wichtig dabei ist, daß Aggression ein Verhalten meint, nicht aber eine Ursache von Verhalten; zudem zielt Aggression auf eine reine Klassifizierung von Verhaltensweisen.

Diese Umschreibung nennt einen *Organismus* oder ein *Organismussurrogat* als Objekt, da ein Verhalten nur dann als Aggression bezeichnet werden soll, wenn es gegen ein Lebewesen oder dessen Stellvertreter oder Ersatz gerichtet ist.

Die *Gerichtetheit* des Verhaltens soll zufälliges Zufügen von z. B. Schmerz nicht als Aggression gelten lassen. „Die nötige Interpretation einer Gerichtetheit muß der jeweilig Daten sammelnde Wissenschaftler vornehmen. Sie kann nicht dem Aggressionsoffer überlassen werden: Überempfindliche und Paranoiker würden die Welt von Aggressionen überflutet sehen. Sie kann auch nicht vom Täter vorgenommen werden: Da blieben wenig Aggressionen übrig.“¹⁵⁴

Der Begriff des *absichtlichen* Handelns, der oft als Kriterium für den Gebrauch des Wortes *Aggression* genannt wird, hat dagegen Probleme z. B. aggressives kindliches Verhalten miteinzubeziehen.

Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt sich mit dem Kriterium der *Normverletzung*: Polizeiliche und militärische Aktionen wären, da sie die für sie jeweils gültigen Normen befolgen, der Möglichkeit der Untersuchung als aggressives Handeln entzogen.

Die Unterscheidung in *positive* und *negative* Aggressionen ermöglicht es, Aggressionen vom Ruch des Bösen und der Normverletzung zu befreien: *Positive* Aggressionen sind als *instrumentelle* Aggressionen in den wissenschaftlichen Diskurs um prosoziale Aggressionen eingeflossen¹⁵⁵.

SELG ist es fernerhin wichtig, daß es auch möglich sein muß, von *Selbstaggression* sprechen zu können; ein Mensch kann zugleich Subjekt und Objekt seines Verhaltens sein.

Und schließlich können auch *Phantasien* als Aggressionen eingestuft werden, sofern man Phantasietätigkeit als *verdecktes* Verhalten akzeptiert¹⁵⁶.

153 SELG 1968, S. 22. Hervorhebungen im Original. Diese Akzentsetzung - SELG verwehrt sich gegen eine *Definition* - hat eine weitgehende Rezeption in den Arbeiten zu Aggression gefunden (vgl. LÖSEL/SELG/SCHNEIDER/MÜLLER-LUCKMANN 1990, S. 10).

154 SELG/MEES/BERG 1988, S. 15

155 Ein Beispiel für instrumentelle Aggressionen unter Schülern: „Ein starker, im allgemeinen nicht-aggressiver Junge schlägt auf andere ein, die gemeinsam einen leicht behinderten Jungen quälen wollen, und beschützt diesen dadurch erfolgreich.“ (SELG/MEES/BERG 1988, S. 15).

156 Vgl. SELG/MEES/BERG 1988, S. 16f.

Zusammen- und kurzgefaßt bezeichnet *Aggression* demnach ein gerichtetes Verhalten, bei dem *schädigende Reize* gegen einen Organismus oder dessen Surrogat ausgeteilt werden¹⁵⁷.

Die vorgestellte Umschreibung von Aggression bzw. ihre Ausdifferenzierung kann anhand verschiedener „Querschnitte“, die sich aus der Phänomenanalyse anbieten, verdeutlicht werden¹⁵⁸. Da die folgende Systematik nach SELG, MEES und BERG in äußerlich-formale und inhaltlich-motivationale Einteilungen eine unübersehbare Nähe zum *erweiterten Gewaltbegriff* aufweist, wird sie nach einer kurzen Darstellung hinsichtlich Überschneidungen mit diesem untersucht.

1. Äußerlich-formale Einteilungen:	2. Inhaltlich-motivationale Einteilungen:
a) offene (körperlich, verbal) vs. verdeckte (phantasierte) Aggressionen	a) positive vs. negative Aggressionen (legitime vs. illegitime Aggressionen)
b) direkte vs. indirekte Aggressionen (direkte vs. verschobene Aggressionen)	b) expressive vs. feindselige vs. instrumentelle Aggressionen
c) Einzel- vs. Gruppen-Aggressionen (Großgruppen: Krieg)	c) spontane vs. reaktive vs. Aggressionen auf Befehl
d) Selbst- vs. Fremdaggressionen	d) spielerische vs. ernste Aggressionen

Graphik 5: Eine Systematik der Aggressionen¹⁵⁹

Wenden wir uns zunächst den äußerlich-formalen Einteilungen zu. Die Einteilung der *offenen* Aggressionen in *körperlich* und *verbal* verweist auf das jeweils benutzte Organsystem. *Verdeckte* Aggressionen werden in der Psychologie entweder in Worten oder in Zeichnungen aufgedeckt; wieviele Vorstellungen aggressiven Inhalts in der Phantasie dabei verschlossen bleiben, ist nicht auszumachen. Bei der *direkten* Aggression ist das Opfer anwesend, bei der *indirekten* jedoch nicht - Beispiele hierfür sind die üble Nachrede, eine Sachbeschädigung oder die Errichtung einer Barriere zur Behinderung anderer¹⁶⁰ - ein *Verschiebung* kann hinsichtlich der Form und des

157 *Gewalt* wird in diesem Zusammenhang wiederum *eng* umschrieben als „ausgeübte oder glaubwürdig angedrohte physische Aggressionen, mit denen einem angezielten Objekt etwas gegen dessen Bedürfnisse, gegen dessen Willen geschieht; und nur jene Aggressionen, die mit relativer Macht einhergehen, sollen als Gewalt gelten (LÖSEL/SELG/SCHNEIDER/MÜLLER-LUCKMANN 1990, S. 10; vgl. auch RAUCHFLEISCH 1992, S. 36f.).

158 SELG/MEES/BERG 1988, S. 20

159 Vgl. SELG/MEES/BERG 1988, S. 24f.

160 SELG/MEES/BERG 1988, S. 21f.

Objektes der Aggression stattfinden. Eine weitere Einteilung ist die in *Einzel-* und *Gruppenaggressionen* - diese findet bei rechtswidrigem Verhalten Berücksichtigung im Strafmaß¹⁶¹.

Neben der schon erläuterten Unterteilung in *positive* und *negative* Aggressionen ist bei der Einteilung hinsichtlich des Inhalts und der Motivation eine Unterscheidung in *expressive*, *feindselige* und *instrumentelle* zu nennen. Expressive Aggressionen streben nach Aufhebung einer Störung und nach Befreiung von aktuellen Spannungen, feindselige oder *hostile* Aggression will den Schmerz oder Schaden des Opfers und instrumentelle Aggression will ein Ziel erreichen, wobei Schädigungen nicht unbedingt angestrebt, aber auch nicht unbedingt vermieden werden. *Spontane* Aggressionen sind Reaktionen, deren Anlaß nicht aus der Situation ersichtlich sind, *reaktive* Aggressionen dagegen sind deutlich reflexartig und provoziert¹⁶². Eine dritte gleichgestellte Gruppe sind Aggressionen *auf Befehl* - Soldaten, die einen Kampf eröffnen, sind ein wichtiges Beispiel. Aus der Sozialpsychologie ist hier das berühmte Experiment von MILGRAM zu nennen, in dem Normalbürger auf Befehl des Versuchsleiters hin fingierte Stromschläge gegen Versuchspersonen austeilten¹⁶³. Und schließlich erweist es sich gerade mit Blick auf Kinder als sinnvoll, *spielerische* und *ernsthafte* Formen der Aggression zu unterscheiden.

Nehmen wir einen Vergleich von *erweitertem Gewaltbegriff* und *Aggression* vor, so zeigt sich zunächst, daß sich die Systematik der Aggressionen, da sie als Handelnden ein menschliches Subjekt im Blickfeld hat, bezüglich der Dichotomie der personalen vs. strukturellen Gewalt nur auf den Bereich der *direkten* Einflußnahme erstreckt. Den Bereich der *indirekten* Einflußnahme kann sie nicht erfassen. Für den Bereich der direkten bzw. personalen Einflußnahme zeigt sich die Nähe zum erweiterten Gewaltbegriff hinsichtlich des *Vorganges* der Aggression bzw. des Gewalthandelns: Beide Begriffe meinen dabei ein vom Beobachter phänomenologisch festzulegendes Verhalten einer Person; das gilt zum Teil auch bei GALTUNG hinsichtlich des strukturellen Einflusses, da auch hier quasi *entsubjektiverte* Menschen als Vertreter der Struktur agieren. Kongruent erweisen sich auch die reaktive, provozierte Aggression und die nicht intendierte Gewalt insofern, als eine Absicht nicht ersichtlich ist. Eine weitere terminologische Nähe von Aggression und erweitertem Gewaltbegriff ist bei den Unterscheidungen *offen-verdeckt* und *manifest-latent* zu konstatieren,

161 Vgl. DREHER/TRÖNDLE 1993, § 223a

162 Ein Beispiel für eine straffreie reaktive Aggression ist die *Notwehr* (Vgl. DREHER/TRÖNDLE 1993, § 53).

163 Vgl. MILGRAM 1974

wenn die Möglichkeit der Verwirklichung der phantasierten Aggression unterstellt wird. Eine weitere Begriffsüberschneidung läßt sich hinsichtlich der Dichotomie *objektbezogen-objektlos* mit der Unterscheidung in *direkte vs. indirekte* Aggressionen feststellen. Bei beiden Unterscheidungen kann das *Opfer* sowohl anwesend oder abwesend sein, als auch ein Subjekt oder ein Subjektsurrogat, d.h. ein Gegenstand sein.

Neben diesen echten Konvergenzen erweist sich eine scheinbar naheliegende begriffliche Übereinstimmung von *negativer* und *positiver* Gewalt und Aggression als irreführend: Bezeichnen negative bzw. positive Aggression eine Normverletzung bzw. die Normaufrechterhaltung (prosoziale Aggressionen), meint die Dichotomie negativ-positiv im erweiterten Gewaltbegriff eine sichtbar negative und nur *scheinbar* positive Einflußnahme. Im Effekt bedeutet diese positive Einflußnahme nämlich eine Verminderung der potentiellen Verwirklichung des Individuums und hat damit auch Gewalt zur Folge.

Der Vergleich der Begriffe *Aggression* und *Gewalt* und ihrer immanenten Systematiken zeigt zwar partielle Kongruenzen auf, eine generelle *Übereinstimmung* kann jedoch nicht festgestellt werden. Der Bereich der strukturellen Gewalt des erweiterten Gewaltbegriffes bleibt im Aggressionsbegriff gänzlich unberücksichtigt. Trotzdem verweisen die partiellen Überschneidungen auf die Möglichkeit einer Analyse der psychologischen Aggressionsentstehungstheorien, da diese zumindest in bezug auf diese Schnittmenge Erklärungen für die Genese von Gewalthandeln erbringen können. Und da diese Schnittmenge in nicht unerheblichem Ausmaße vorhanden ist, bleibt eine genauere Betrachtung dieser Theorien unerlässlich. Weiterhin ermittelt die hier geklärte Reichweite des Terminus Aggression im erweiterten Gewaltbegriff nach GALTUNG auch die Reichweite der psychologischen Aggressionstheorien in dem in diesem Teil der Arbeit angestrebten Erklärungsmodell zur Entstehung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Gewalthandeln.

Nach der Klärung des Begriffes der *Aggression* und seiner Reichweite im erweiterten Gewaltbegriff folgen nun die verschiedenen Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression. In der Psychologie stehen sich dabei zwei Theoriegruppen gegenüber. Die eine umfaßt *Instinkt- und Triebtheorien*, die andere verschiedene, sich einander ergänzende *lerntheoretische Ansätze*; zwischen ihnen ist eine dritte Sichtweise, die *Frustrations-Aggressions-Theorie* anzusiedeln. Zugunsten der für diesen Rahmen knapp gehaltenen Darstellung dieser drei wichtigsten Hauptgruppen wird dabei auf die Ausführung kleinerer psychologischer Zusatztheorien verzichtet.

2.3.1.2. Triebtheorien

In der ersten Hauptgruppe der psychologischen Aggressionsentstehungstheorien sind vereinfachend *psychoanalytische* Triebtheorien mit FREUD als Hauptvertreter von einer *ethologischen* Triebtheorie nach LORENZ zu unterscheiden.

Zunächst zur psychoanalytischen Triebtheorie nach FREUD. „Deeply pessimistic about human nature as a result of both the horrendous violence and destruction in the war and his own personal troubles (including arguments with several of his former followers), Freud had come to believe that the instinct to live is countered to some degree by an opposing instinctive force which seeks death.“¹⁶⁴ So unterscheidet der späte FREUD zwei angeborene Grundtriebe, nämlich *Eros* (Sexualität) und *Thanatos* (Todestrieb, Destruktionstrieb, Aggressionstrieb). Jedem Menschen wird eine genetische Neigung zum Bösen zugesprochen, wobei die menschliche Existenz den beiden Urtrieben bzw. ihrem ewigen antagonistischen Kampf unterworfen sei¹⁶⁵.

Ein wesentlicher Aspekt der Trieblehre FREUDs ist die Annahme, daß *alle* Verhaltensweisen sowohl von Eros als auch von Thanatos bestimmt werden.

In den biologischen Funktionen wirken die beiden Grundtriebe gegeneinander oder kombinieren sich miteinander. So ist der Akt des Essens eine Zerstörung des Objekts mit dem Endziel der Einverleibung, der Sexualakt eine Aggression mit der Absicht der innigsten Vereinigung. Wir meinen, daß im Sadismus und im Masochismus zwei ausgezeichnete Beispiele von der Vermischung beider Triebarten, des Eros mit der Aggression, vor uns haben, und machen nun die Annahme, daß dies Verhältnis vorbildlich ist, daß alle Triebregungen, die wir studieren können, aus solchen Mischungen oder Legierungen der beiden Triebarten bestehen.¹⁶⁶

Aus einigen Äußerungen FREUDs geht hervor, daß er annimmt, daß *jede* Verhaltensweise sowohl von Eros als auch vom Todestrieb bestimmt wird. „Es kann keine Rede davon sein, den einen oder anderen der Grundtriebe auf eine der seelischen Provinzen einzuschränken. Sie müssen überall anzutreffen sein.“¹⁶⁷ „Der eine dieser Triebe ist ebenso unerläßlich wie der andere, aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken der beiden gehen die Erscheinungen des Lebens hervor. Nun scheint es, daß kaum jemals ein Trieb der einen Art sich isoliert betätigen kann, er ist immer mit

164 BERKOWITZ 1993, S. 379. Zur Darstellung und Kritik des psychoanalytischen Konzepts vgl. auch FROMM 1979, S. 103ff.

165 Vgl. FREUD 1942, Bd. XIV, S. 493 und 501

166 FREUD 1942, Bd. XV, S. 111

167 FREUD 1942, Bd. XVII, S. 71f.

einem gewissen Betrag von der anderen Seite verbunden, wie wir sagen: legiert, der sein Ziel modifiziert oder ihm unter Umständen dessen Erreichung erst möglich macht.“¹⁶⁸

Ein zweiter zentraler Aspekt der Triblehre FREUDs ist die Annahme, daß im menschlichen Organismus kontinuierlich und unabhängig von äußeren Einflüssen *aggressive Energie* erzeugt wird, die sich in der Zeiteinheit durch konstanten Zuwachs von Energie zu einem *Triebdrang* verstärkt, bis es zur *Entladung* kommt. So beschreibt FREUD den Begriff *Trieb* folgendermaßen: „Unter einem Trieb können wir zunächst nichts anderes verstehen als die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden, innersomatischen Reizquelle, zum Unterschied vom Reiz, der durch vereinzelte und von außen kommende Erregungen hergestellt wird.“¹⁶⁹ „Ein Trieb unterscheidet sich also von einem Reiz darin, daß er aus Reizquellen im Körperinnern stammt, wie eine konstante Kraft wirkt und daß die Person sich ihm nicht durch die Flucht entziehen kann, wie es beim äußeren Reiz möglich ist.“¹⁷⁰ Das Ziel des Todestriebes ist immer die Aufhebung des Spannungszustandes, der durch die kontinuierlich anwachsende aggressive Triebenergie hervorgerufen wird.

Es gibt dabei verschiedene Möglichkeiten, die aggressive Triebenergie zu entladen: Zunächst kann die Person Handlungen wählen, die die Verletzung, Zerstörung oder Beherrschung einer anderen Person zum Ziel haben; ist dies nicht möglich, können andere Objekte mit aggressiver Energie *besetzt* werden. Dies bedeutet, daß nicht definiert ist, welche Handlungen geeignete Mittel sind, um die aggressive Triebenergie zu reduzieren. Das *Triebobjekt* ist das Variabelste am Trieb, nicht ursprünglich mit ihm verknüpft, sondern ihm nur infolge seiner Eignung zur Ermöglichung der Befriedigung zugeordnet¹⁷¹. Die Energie, die nicht durch Handlungen entladen werden kann, die sich gegen äußere Objekte richten, wird gegen das eigene Selbst gerichtet. Ein Beispiel für den Übergang von verhinderter Aggression in Selbstaggression durch Wendung der Aggression gegen die eigene Person ist eine Person im Wutanfall, die sich die Haare rauft, mit den Fäusten das eigene Gesicht bearbeitet, obwohl sie offenbar diese Behandlung lieber einer anderen Person zugedacht hätte¹⁷².

Zusammengefaßt sagt die Triblehre FREUDs, daß der Vollzug einer aggressiven Handlung die aggressive Triebenergie verringert und damit den Anreiz zu weiterer

168 FREUD 1942, Bd. XVI, S. 20

169 FREUD 1942, Bd. V, S. 67

170 FREUD 1942, Bd. XV, S. 102f.

171 Vgl. WERBIK 1974, S. 52f.

172 Vgl. FREUD 1942, Bd. XVII, S. 72

Aggression momentan reduziert; zudem vermindert jede Handlung, infolge des gleichzeitigen Auftretens von libidinöser und aggressiver Energien, sowohl die libidinösen wie die destruktiven Energien¹⁷³.

Im Vergleich hierzu stellen aus der Sicht des Tierforschers Konrad LORENZ Aggressionen *Instinkthandlungen* dar, welchen folgende vier Annahmen zugrunde liegen:

- (1) Jeder Klasse von Instinkthandlungen ist ein angeborener Auslösemechanismus zugeordnet. Die Auslösung einer Instinkthandlung setzt die Überwindung einer Hemmung (eines Widerstandes) voraus.
- (2) Bestimmte Klassifikationen von Umweltereignissen sind notwendige Voraussetzung für das Auftreten einer Instinkthandlung aus einer bestimmten Klasse von Instinkthandlungen. Umweltereignisse, für welche eine solche Klassifikation zutrifft, werden als *Schlüsselreize* bezeichnet.
- (3) Für jede Klasse von Instinkthandlungen gilt: Der Organismus erzeugt spontan ein pro Zeiteinheit konstantes Ausmaß aktionsspezifischer Energie. Jede Instinkthandlung reduziert die aktionsspezifische Energie. Werden Instinkthandlungen nicht ausgelöst, weil Schlüsselreize fehlen, so bewirkt das kontinuierliche Anwachsen der aktionsspezifischen Energie einen kontinuierlich wachsenden Druck auf den Auslösemechanismus. Das für die Auslösung einer Instinkthandlung notwendige Mindestmaß an *aufgestauter* aktionsspezifischer Energie ist bei verschiedenen Schlüsselreizen unterschiedlich. Die Wirksamkeit eines Schlüsselreizes ist um so größer, je geringer das für die Auslösung der Instinkthandlung notwendige Ausmaß an aktionsspezifischer Energie ist.
- (4) Die Wirkungen von Schlüsselreiz und *aufgestauter* aktionsspezifischer Energie summieren sich. Ist die Summe aus *Wirksamkeit* des Schlüsselreizes und Ausmaß der aufgestauten aktionsspezifischen Energie kleiner als der Widerstand des angeborenen Auslösemechanismus, dann tritt die Instinkthandlung nicht auf. Ist die Summe aus *Wirksamkeit* des Schlüsselreizes und Ausmaß der aufgestauten aktionsspezifischen Energie größer als der Widerstand des Auslösemechanismus, dann hängt die Intensität der ausgelösten Instinkthandlung von der Summe aus

173 Zur gegenwärtigen Rezeption des psychoanalytischen Konzeptes vgl. WIESSE 1994.

Wirksamkeit des Schlüsselreizes und Ausmaß der aufgestauten aktionsspezifischen Energie ab¹⁷⁴.

Die in diesen vier Annahmen formulierten Relationen zwischen Wirksamkeit des Schlüsselreizes, Ausmaß der aufgestauten aktionsspezifischen Energie, Widerstand des Auslösemechanismus und Intensität der ausgelösten Instinkthandlung werden als das *hydro-mechanische Modell* bezeichnet. LORENZ wendet diese Theorie auf das aggressive Verhalten von Tier und Mensch an, indem er behauptet, daß sowohl der tierische als auch der menschliche Organismus spontan ein konstantes Maß an aktionsspezifischer Energie für aggressives Verhalten produziert, welche durch aggressive Verhaltensweisen verbraucht wird, die sich aber aufstaut, wenn die für die Auslösung notwendigen Schlüsselreize nicht gegeben sind¹⁷⁵. Werden diese aufgestauten Energien jedoch nicht *abgelassen*, kommt es zu Leerlaufhandlungen, d. h. die Aggressionen laufen ohne erkennbaren äußeren Anreiz ab.

Das Postulat der periodischen Triebbefriedigung seitens triebtheoretischer Konzepte ist, genau besehen, keine *Erklärung* menschlichen Verhaltens, sondern eine *Neubenennung*. Verhalten wird in scheinbar gegebene Klassifikationen eingeordnet, die jedoch weitgehend vom Vorverständnis des jeweiligen Psychoanalytikers oder Ethologen abhängig sind. Ein Beleg hierfür ist die willkürliche Auflistung von Trieben: Bei FREUD sind es zwei, bei LORENZ vier, bei anderen Autoren achtzehn oder mehr¹⁷⁶.

Ethologische Triebtheorien werden in der Psychologie nun nicht deshalb kritisiert, „weil sie den Menschen in eine Entwicklungsreihe mit den Tieren stellen, sondern weil sie das spezifisch Menschliche verzeichnen und den Unterschied zwischen dem abwehrenden Huftritt des Zebras und dem wohlüberlegten Bankraub mit Geiselnahme nicht genügend reflektieren“¹⁷⁷. Zwar erhellen die von LORENZ gezogenen Analogien zwischen Tieren und Menschen Zusammenhänge bezüglich des Gewaltverhaltens von Individuen, eine stringente empirische Untermauerung haben sie jedoch nicht erfahren. Insofern bleiben die triebtheoretischen Konzepte interessante, gleichwohl nicht hinreichend belegte Überlegungen.

174 Vgl. LORENZ 1953, WERBIK 1974, von CUBE 1993, SELG/MEES/BERG 1988, S. 28f. und BERKOWITZ 1993, S. 380f.

175 Vgl. LORENZ 1963 und WERBIK 1974, S. 54ff.

176 Vgl. SELG/MEES/BERG 1988, S. 29

177 SELG/MEES/BERG 1988, S. 30

Ein Grund für die häufige Rezeption triebtheoretischer Überlegungen dürfte darin liegen, daß sie jedermann schnell eine handliche Allzweck-Psychologie liefern. So wird anhand der *Katharsis-Hypothese* behauptet, daß durch die Ausführung kleinerer Aggressionen oder durch die Durchführung eines Aggressionsersatzes¹⁷⁸ die Wahrscheinlichkeit größerer, gefährlicherer Aggressionen vermindert wird: „Es gibt sie (die Katharsis-Hypothesen, O. H.) in verschiedenen Variationen; die wichtigsten sind so gut von der Empirie widerlegt, wie in der Psychologie überhaupt etwas widerlegt werden kann. Wo an ihnen festgehalten und ein Ausleben von Aggressionen propagiert wird, werden unnütze und gefährliche Aggressionen gezüchtet.“¹⁷⁹

2.3.1.3. Frustrations-Aggressions-Theorie

Die zweite Gruppe von Aggressionsentstehungstheorien der Psychologie ist die *Frustrations-Aggressions-Theorie*, die sich auf die Forschergruppe um DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER und SEARS zurückführen läßt¹⁸⁰. Der Psychoanalyse nahestehend umfaßt der axiomatische Aufbau der Theorie die Grundannahmen, daß „the occurrence of aggressive behavior always presupposes the existence of frustration and, contrariwise, that the existence of frustration always leads to some form of aggression“, wobei *Aggression* als „an act whose goal-response is injury to an organism (or organism-surrogate)“¹⁸¹, und *Frustration* als die Störung einer zielgerichteten Aktivität zu verstehen sind. Die Frustrations-Aggressions-Theorie hat eine große Anzahl empirischer Arbeiten nach sich gezogen, die zeigen, daß sich ihre Annahmen im einzelnen nicht halten lassen. „Weder geht jede Aggression auf eine Frustration zurück, noch führt jede Frustration zu einer Aggression.“¹⁸²

BERKOWITZ revidiert diese ursprüngliche Fassung der Frustrations-Aggressions-Theorie insofern, als er zwischen Frustration und Aggression eine interpretationsabhängige Gefühlsreaktion einfügt.

Obviously, we will be more unhappy about not getting what we want if we had anticipated great pleasure than if we had expected only a small satisfaction. Also, the more completely we are kept from having any satisfactions at all, the more unhappy we will be. It is because of this felt displeasure, I hold, that a frustration produces an *instiga-*

178 Ein Beispiel für Erziehungsnormen: „Aggressionspotential permanent einsetzen“ und „hohe Reize vermeiden“ (von CUBE 1993, S. 50).

179 SELG/MEES/BERG 1988, S. 31

180 Vgl. DOLLARD/DOOB/MILLER/MOWRER/SEARS 1939

181 DOLLARD/DOOB/MILLER/MOWRER/SEARS 1939, S. 11, zitiert nach ERON 1994, S. 4

182 SELG/MEES/BERG 1988, S. 32. Zur genauen Begriffsdefinition von Frustration vgl. NOLD 1986, S. 8ff.

tion to aggression. The negative affect is the fundamental spur to the aggressive inclination.¹⁸³

Dieser Anstoß kann Ärger/Wut oder Furcht sein; ersteres wird ausgelöst, wenn die Machtmittel ausreichend erscheinen, Furcht, wenn die Bedrohung zu stark wird. Affekte sind Stimuli, die eng mit Aggressionen verknüpft sind. BERKOWITZ hält es für möglich, daß zwischen Ärger/Wut und Aggression eine angeborene Beziehung besteht.

Nach SELG, MEES und BERG wird derzeit eine Frustrations-*Erregungs*-Hypothese der Empirie am besten gerecht. Sie besagt, daß eine Frustration beim Betroffenen zu einer meßbaren Erregung führt, welche das nachfolgende Verhalten intensiviert. Dabei ist es erstens offen, ob diese Erregung als Wut, als Ärger oder als ein anderes Gefühl erlebt wird. Es ist zweitens auch offen, welches Verhalten die Emotion begleitet oder ihr folgt. BANDURA bezeichnet diesen Wissensstand mit der Formel „arousal-prepotent-response“¹⁸⁴, d.h. man zeigt jenes Verhalten, das auf Grund der Lerngeschichte in der Situation vorherrscht.

Im Rahmen der Frustrations-Aggressions-Theorie werden auch die verschiedenen Formen der Katharsishypothese angeführt. Doch außer für einen bestimmten engen Bereich der *frustrationsspezifischen Katharsis*, dem der empirisch nachweisbaren *kurzfristigen Abreaktion ärgerinduzierter Aggressionen*, lassen sich weder die *Trivial-Katharsis* - nach einem Marathonlauf hat man nicht mehr die Kraft, aggressiv zu sein - noch die schon erwähnte *Pseudo-Triebkatharsis* nach LORENZ, noch die *Pseudo-Medienkatharsis* - die Betrachtung aggressiver Handlungen befreit von aggressiven Neigungen - halten¹⁸⁵.

Wie die Triebtheorien entschuldigt auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese menschliche Aggressivitäten nach dem Motto: Wir sind aggressiv, weil wir frustriert werden oder in der frühen Kindheit frustriert worden sind. „Wie die angenommenen Frustrationen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter nachwirken sollen, ist völlig offen und ungezügelter Spekulation überlassen.“¹⁸⁶

183 BERKOWITZ 1993, S. 44. Hervorhebung O. H.

184 BANDURA 1973, zitiert nach SELG/MEES/BERG 1988, S. 33

185 Vgl. SELG/MEES/BERG 1988, S. 34ff. WERBIK und ZUMKLEY belegen im einzelnen, daß sich die Katharsishypothesen weder im allgemeinen noch - bis auf die genannte Ausnahme - im einzelnen aufrechterhalten lassen; kaum etwas spricht für sie (Vgl. WERBIK 1974 und ZUMKLEY 1978).

186 SELG/MEES/BERG 1988, S. 34

2.3.1.4. Lerntheorien

Während Aggressionen für die Triebtheorien eine große Verhaltensklasse neben wenigen anderen bilden und sich die Frustrations-Aggressions-Theorie nur mit aggressionsspezifischen Mechanismen befaßt, werden nach lernpsychologischer Betrachtungsweise Aggressionen wie alles andere Verhalten erlernt. Aggressionen nehmen damit neben Verhaltensweisen wie beispielsweise Sprechen oder Schreiben keine Sonderstellung ein; das bedeutet, daß es keine lernpsychologische Aggressionstheorie gibt, sondern Lerntheorien, die u. a. auch den Erwerb aggressiven Verhaltens erklären. Als insbesondere wichtige Prozesse werden dabei das *Lernen am Erfolg* bzw. *Mißerfolg* und das *Modelllernen* betrachtet; diesen liegen die Lernkonzepte des *klassischen Konditionierens* nach PAWLOW, des *operanten Konditionierens* nach SKINNER und des *Lernens am Modell* nach BANDURA zugrunde¹⁸⁷.

Das Standardbeispiel für das *klassische Konditionieren* ist bekanntlich der Hunderversuch von PAWLOW. In der Aggressionsforschung wird klassisches Konditionieren zur Erklärung einiger Ärger/Wut-Reaktionen herangezogen. Wenn ein Mensch uns z. B. mehrmals geärgert hat, genügt im allgemeinen schon sein Anblick oder die Nennung seines Namens, um wieder Mißstimmung auszulösen. Es besteht die Möglichkeit, daß auch eine Generalisierung dieser Mißstimmung auf seine Familie, seine Freunde oder Landsleute stattfindet¹⁸⁸. Durch klassisches Konditionieren wird gelernt, gefühlsmäßige Reaktionen auf neutrale Reize zu übertragen; ein neues Verhalten im engen Sinne wird jedoch nicht erlernt - dazu bedarf es des *operanten Konditionierens* oder des *Lernens am Modell*.

Lernen am Erfolg liegt dann vor, wenn ein Verhalten - nach Urteil des Handelnden - zu einem Erfolg führt und daraufhin die Auftretenswahrscheinlichkeit steigt. Dem Aufbau aggressiver Verhaltensweisen steht der Abbau dieser Tendenz durch Mißerfolge nach Aggressionen entgegen. Lernen am Mißerfolg kann durch die Erfahrung *konsequenter* Mißerfolge nach Aggressionen geschehen; treten hingegen Erfolge und Mißerfolge in bunter Reihe auf, wird Fehlverhalten besonders hartnäckig gelernt. „Die Lernpsychologie weiß, daß ein Wechsel von Erfolg und Mißerfolg eine besonders wirksame ‘intermittierende Bekräftigung’ bedeutet.“¹⁸⁹

187 Vgl. LÖSEL/SELG/SCHNEIDER/MÜLLER-LUCKMANN 1990, SELG/MEES/BERG 1988 und SELG 1974. Siehe zudem PAWLOW 1927, SKINNER 1938 und BANDURA 1973.

188 Vgl. SELG/MEES/BERG 1988, S. 37

189 SELG/MEES/BERG 1988, S. 38. Damit läßt sich auch die Ineffektivität z. B. von Haftstrafen erklären: Eine solche Strafe ist nur ein Mißerfolg in einer Serie von Bekräftigungen. Zudem müßte eine Strafe unmittelbar nach der Tat verspürt werden, denn Erfolg und Mißerfolg wirken am ehesten auf das ihnen unmittelbar vorhergehende Verhalten.

Ein Beispiel aus der Forschung zu Familien mit hochaggressiven männlichen Kindern, das sich dem operanten Ansatz verpflichtet sieht, sei an dieser Stelle aufgeführt: Nach Untersuchungsergebnissen von PATTERSON gewinnen nötigende, erpresserische Interaktionen in Problemfamilien - im Gegensatz zu Interaktionen in *normalen* Familien - große Bedeutung: Man verhält sich wechselseitig aversiv, man droht mit Strafen oder bestraft wirklich; man steigert das unangenehme Verhalten und versucht, den anderen zum Nachgeben zu zwingen. Dabei durchdringen sich Bestrafungen, positive und negative Verstärkungen¹⁹⁰.

Mit diesem Nötigungs-Paradigma kann man den Erwerb zumindest einiger aggressiver Verhaltensweisen erklären: Die Beendigung des als aversiv erlebten Verhaltens des Partners will man durch eigenes aversives Verhalten erzwingen. „PATTERSON meint, daß mit solch wechselseitig aversivem Handeln leichter eine Kontrolle des Partnes bewirkt wird als mit positiven Bekräftigungsprozessen - vor allem auch, weil die betreffenden Personen zu wenig Kompetenzen für angemessenes Sozialverhalten erworben haben.“¹⁹¹ Demnach sind die Eltern von antisozialen Kindern besonders inkompetent bei der Bestrafung kindlichen Verhaltens. Ihre Bestrafungsversuche wirken nicht im erhofften Sinne, weil sie inkonsequent durchgeführt werden: So wird an Kindern, die nicht direkt auf verbale Maßnahmen reagieren, nur herumgörgelt. Auch einfach erscheinendes Verhalten, wie den Kindern eine Aufgabe zuweisen, gelingt den Eltern nicht eindeutig, und derjenige, dem elementare kommunikative Fertigkeiten fehlen, nimmt leicht Zuflucht zu aversiven Reizen, um andere zu beeinflussen¹⁹².

Durch operantes Konditionieren lernt man nur sehr mühsam neue Verhaltensweisen, meist lernt man auf diese Weise, Verhalten regelmäßig in bestimmten Situationen zu zeigen oder zu unterlassen; wirklich neue Verhaltensweisen entstehen spontan oder durch *Lernen am Modell*.

Vom Lernen am Modell spricht man, wenn sich bei einem Beobachter eine relativ überdauernde Veränderung seines Verhaltens als Folge der Beobachtung eines Modells erschließen läßt. Von diesem Modell ausgehend hat sich BANDURA bekanntlich bemüht, eine relativ umfassende Theorie menschlichen Handelns zu erstellen; man kann sie eine sozial-kognitive Theorie nennen. BANDURA hebt die Lernprozesse in der Familie, in der *peer group* und im Medienkonsum besonders hervor¹⁹³.

190 Vgl. PATTERSON 1982 und PATTERSON/REID/DISHION 1992

191 SELG/MEES/BERG 1988, S. 39

192 Vgl. PATTERSON 1982, S. 11f. und SELG/MEES/BERG 1988, S. 40

193 Vgl. BANDURA 1973

Eine Zusammenschau verschiedenster Untersuchungen zum Nachahmungseffekt von Kindern bezüglich der konsumierten Gewaltdarstellungen im Film- und Fernsehalltag zeigt, daß dieser bei Kindern bereits groß ist, wenn die Aggressionen von verfremdeten Modellen wie Trickfilmfiguren vorgeführt werden. Er ist am größten, „wenn sozialmächtige Modelle sich mit Aggressionen durchsetzen bzw. wenn aggressive Personen zu Helden hochstilisiert werden“¹⁹⁴. Insgesamt ist der Einfluß der Massenmedien auf die Aggressivität jedoch nicht exakt zu bestimmen¹⁹⁵.

Bei dieser kurzen Darstellung der drei lernpsychologischen Modelle ist zu betonen, daß sich im Alltag die verschiedenen Lernarten und Lernfelder immer durchdringen werden. „Wer in einer besonders aggressiven Umwelt aufwächst, hat eine Fülle aggressiver Modelle um sich und erlebt Erfolg für seine Aggressionen, zumindest in der Form von Aufmerksamkeits- und Prestigegewinn.“¹⁹⁶

Im Gegensatz zu den Triebtheorien und zur Frustrations-Aggressions-Hypothese erfahren die lernpsychologischen Theorieansätze, und hierbei wiederum das Lernen am Modell, in der modernen psychologischen Aggressionsforschung im Kern eine weitgehende Rezeption und Bestätigung.

Nach dieser Ausführung zentraler psychologischer Aggressionsentstehungstheorien folgen an dieser Stelle einige ausgewählte Theorien aus der Soziologie.

Während die psychologischen Theorien ihrem Gegenstand gemäß primär die Prozesse innerhalb der Person thematisieren, die zu aggressivem Verhalten führen, heben die soziologischen Theorien Merkmale von sozialen Gruppen und der Gesellschaft insgesamt hervor, die Gewalt hervorbringen können. In soziologischer Perspektive entsteht Gewalt zwar in der Person selbst, wird aber durch Bedingungen hervorgebracht, die mit der Struktur der Beziehungen z. B. in der Familie, in der Schule oder in Freundschaftsgruppen zusammenhängen.

Im folgenden können nur *zentrale* soziologische Theorien zur Gewaltentwicklung dargestellt werden¹⁹⁷. Die Auswahl umfaßt hierbei die in der Fachliteratur angegebene, gängigen Konzepte.

194 SELG/MEES/BERG 1988, S. 43

195 Zur Wirkung von Medien auf die Aggressivität vgl. LUKESCH 1996b, S. 67ff. Vgl. auch LUKESCH 1987 und 1996a

196 LÖSEL/SELG/SCHNEIDER/MÜLLER-LUCKMANN 1990, S. 21

197 Vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S. 265ff. Weitere theoretische Ansätze finden sich bei MERTON 1995, WISWEDE 1979, LAMNEK 1994 und PETERS 1989. Vgl. auch ECKART/KAASE/NEIDHARDT/WILLEMS 1990

2.3.2. Soziologische Theorien abweichenden Verhaltens

Die Entstehung von Gewaltverhalten wird in der Soziologie im Rahmen der Genese von *abweichendem Verhalten* oder *Devianz* behandelt. Als *abweichend* oder *deviant* wird ein Verhalten bezeichnet,

- * das eine Norm bricht,
- * wenn es im Selbstverständnis des Verursachers als Normbruch registriert wird,
- * wenn es nach Selbstverständnis des Verursachers ein Normbruch ist, ohne registriert sein zu müssen,
- * und wenn es als ein Normbruch registriert wird¹⁹⁸.

Als ein alle vier Aspekte dieser Umschreibung umgreifendes Merkmal wird dabei der definitionskonstituierende *Bezug zu Normen* deutlich: Dieser ergibt sich entweder daraus, daß Abweicher ihr Handeln in bezug auf Normen, an denen sie sich orientieren, definieren, oder aber daß Registratoren abweichendes Verhalten in bezug auf Normen zuschreiben, an denen sie sich orientieren.

Da eine gesellschaftlich oder kulturell gesetzte Norm weder eine Aussage darüber beinhaltet, welchen Ausgangspunkt sie hinsichtlich einer aktuellen Verwirklichung hat, noch sich an der potentiellen körperlichen oder geistigen Verwirklichung des Individuums orientiert, sind die Begriffe *Devianz* und *Gewalt* folglich inkompatibel. Entsprechend kann generell nur in den Fällen devianten Tuns von gewalttätigem Verhalten gesprochen werden, in denen ein phänomenologisch greifbarer *Einfluß*, der Menschen von der potentiellen Verwirklichung abhält, entsteht. Sonach muß in Einzelfällen dieser Einfluß in der Bestimmung von aktuellem und potentielltem Zustand deskribiert werden; denn theoretisch kann jeder oben angeführte Typ abweichenden Verhaltens gewalttätig sein - oder eben auch nicht. Im Spezialfall ist sogar eine Dekung des devianten Verhaltens mit dem potentiell Möglichen denkbar.

So ist die Frage nach der Überschneidung der soziologischen Typologien abweichenden Verhaltens mit der Gewalttypologie nach GALTUNG, wie sie bei den psychologischen Aggressionsentstehungstheorien gestellt wurde, nicht sinnvoll. Da sich die soziologischen Ansätze mit der Entstehung von deviantem Verhalten in bezug auf Merkmale von sozialen Gruppen und der Gesellschaft insgesamt beschäftigen, beziehen sie sich grundsätzlich auf den Bereich der einfließenden *strukturellen Gewalt* der

198 Vgl. PETERS 1989, S. 20. Die Differenzen um die inhaltliche Füllung des Devianz-Begriffes - gemäß eines reaktiven bzw. eines normativen Definitionskonzeptes - sind erörtert bei WISWEDER 1979, S. 11ff.

in Graphik 2 dargestellten Typologie. Deviantes Verhalten ist gewalttätigem Verhalten in der Regel nicht gleichzusetzen; nur im Einzelfall ist nachzuprüfen, ob eine Kongruenz vorliegt.

Hinsichtlich der als *gewalttätig* bestimmten, strukturell angelegten Einzelfälle ist es sonach möglich, in der Soziologie vorhandene Erklärungsmodelle für die Entstehung devianten Verhaltens zu befragen. Diese für die vorliegende Arbeit ausgewählten Modelle sind die im folgenden dargestellte *Anomietheorie*, die *Theorie der differentiellen Assoziation* und der *Labeling-Approach*.

2.3.2.1. Anomietheorie

Die prominenteste Theorie abweichenden Verhaltens ist die *Anomietheorie*. Der Begriff Anomie meint nach DURKHEIM eine Regel- oder Normlosigkeit. Anomie ist ein sozialer Zustand, in dem das Kollektivbewußtsein geschwächt ist und die Handlungsziele unklar werden, weil die in der Gesellschaft verankerten moralischen Überzeugungen versagen oder fehlen. „Die Anomie als Regel- und Normlosigkeit entsteht durch überstarke Individualisierung der Gesellschaftsmitglieder einerseits und andererseits durch Diskrepanzen zwischen dem Anspruchsniveau der Gesellschaftsmitglieder und den nur begrenzt zu deren Befriedigung zur Verfügung stehenden Gütern.“¹⁹⁹ Anomie äußert sich im Fehlen von gemeinsamen Verbindlichkeiten, Erwartungen und normativen Regulierungen, die die Interaktionen leiten und steuern, was letztlich zum abweichenden Verhalten einzelner führt.

Diese DURKHEIMschen Gedanken zur Anomie greift MERTON als ein weiterer hier zu nennender Hauptvertreter dieses Ansatzes auf und differenziert sie, indem er zwischen *kulturell vorgegebenen Zielen* und *institutionalisierten Mitteln zur Zielerreichung* unterscheidet. Anomie entsteht danach als Konsequenz aus der Diskrepanz zwischen den allgemein verbindlichen kulturellen Zielen und der sozialstrukturell determinierten Verteilung der legitimen Mittel, die zur Zielerreichung zur Verfügung stehen. Das Auseinanderfallen von kultureller Struktur und sozialer Struktur, dem einzelne Gesellschaftsmitglieder ausgesetzt sind, muß durch entsprechende Anpassungsstrategien bewältigt werden. Neben der Konformität als einer Anpassungsmöglichkeit gibt es unterschiedliche Formen der Abweichung, die MERTON insgesamt als *Typen der Anpassung* entwickelt²⁰⁰.

199 LAMNEK 1994, S. 18

200 Vgl. MERTON 1995, S. 128-151 und zur Einordnung LAMNEK 1994, S. 18f. Siehe Schaubild 1 im Anhang dieser Arbeit.

Für MERTON ist Anomie nicht ein plötzlich einsetzender Zustand, sondern ein fortlaufender Prozeß. Wenn beispielsweise einige Schüler durch die Anwendung unerlaubter Mittel gute Schulnoten erhalten, werden andere Schüler auch dazu neigen, sich ebenfalls auf diese *bequemere* Art gute Noten zu sichern. „Auf diese Weise kann sich auch bei schwach anomischen Zuständen ein Ausbreitungsprozeß des abweichenden Verhaltens vollziehen, so daß Anomie und Devianz als *wechselseitig infektiöse Prozesse* angesehen werden können. Anomie kommt also als Ursache der Devianz in Betracht, wie auch umgekehrt Devianz (weitere) Anomie auslösen kann.“²⁰¹

Neben Unklarheiten hinsichtlich des Terminus *institutionalisierte Mittel* und Trennunschärfen der Begriffe *Ziele*, *Normen* und *Mittel*, ist ein Hauptkritikpunkt an der MERTONschen Anomietheorie die angenommene Gleichheit der Zielintensität, der Normintensität und der vorhandenen Mittel bei Unter- und Oberschicht. Gleichzeitig wird kritisiert, daß dieser Ansatz nur unter Bedingungen der Leistungsgesellschaft gelte. Da aber anzunehmen ist, daß unterschiedliche Schichten der Gesellschaft differente Ziele haben, bzw. gleiche Ziele schichtenspezifische Konkretionen erfahren, sind die Thesen MERTONs an diesem Punkt anzuzweifeln²⁰².

2.3.2.2. Theorie der differentiellen Assoziation

Die *Theorie der differentiellen Assoziation*, die erstmals von SUTHERLAND formuliert wird, enthält die Basisthese, wonach eine Person dann delinquent wird, wenn die Gesetzesverletzungen begünstigenden Einstellungen der sie umgebenden Menschen gegenüber jenen Einstellungen überwiegen, die Gesetzesverletzungen negativ bewerten²⁰³. Sie baut auf der Annahme auf, daß das abweichende wie das konforme Verhalten erlernt wird. Da hierbei Lernen nicht nur verhaltenstheoretisch, sondern insbesondere als Prozeß im Rahmen der Sozialisation verstanden wird, ist die Theorie der differentiellen Assoziation ausgesprochen mikrosoziologisch angelegt. „Lernen meint nämlich alle Prozesse, die als Interaktion mit anderen Gesellschaftsmitgliedern, z. B. in Form von *Kommunikation*, ablaufen und die in einem gegenseitigen Abstimmungsprozeß zur Übernahme oder Ablehnung bestimmter Verhaltensweisen führen.“²⁰⁴

201 WISWEDE 1979, S. 114

202 Vgl. WISWEDE 1979, S. 113ff.

203 Vgl. SUTHERLAND/CRESSEY 1955 und LAMNEK 1994, S. 21f.

204 LAMNEK 1994, S. 21. Hervorhebung O. H.

Das Bemerkenswerte an der Basisthese der Theorie der differentiellen Assoziation ist, daß nicht nur die abweichenden Verhaltensweisen an sich gelernt werden, sondern auch die analogen Einstellungen dazu; das Lernen entsprechender Verhaltensmuster und Verhaltenseinstellungen setzt also deren gesellschaftliche Existenz bereits voraus.

Die Theorie der differentiellen Assoziation setzt erst dann an, wenn ein bestimmtes Ausmaß persönlicher Kontakte vorhanden ist, sie erklärt *nicht*, wie diese Kontakte zustande kommen. Kritisch anzumerken ist auch, daß sich das Prinzip der differentiellen Assoziation einer Operationalisierung bisher weitgehend entzieht: „Es ist nicht klar, wie man eine positive oder eine negative Definition genau messen kann, was ‘Überwiegen’ im allgemeinen bedeutet und welche Grade von Positivität und Negativität vorliegen müssen.“²⁰⁵

Ein weiterer Einwand bezieht sich auf die affektive Dynamik, die in bestimmten Situationen zutage tritt. So lassen sich Affektverbrechen mit der Theorie der differentiellen Assoziation nicht erklären. Zudem zielt ein Einwand darauf ab, daß abweichendes Verhalten auch *anders* als durch Kommunikation gelernt werden kann. Bestimmte Techniken können bei der Ausübung von Verbrechen beispielsweise frei erfunden werden, was darauf hindeutet, daß auch ohne den Kontakt mit anderen Personen in *nicht-sozialen* Situationen gelernt werden kann²⁰⁶.

2.3.2.3. Der Labeling Approach

Die dritte hier anzusprechende Theorie zur Entstehung von deviantem Verhalten, der *labeling approach*, verläßt die ätiologische Orientierung im Sinne von Ursache-Wirkungs-Relationen der bisherigen soziologischen Ansätze und wendet sich einer reaktiven Definition von deviantem Verhalten zu. Folgende Feststellung von BECKER beschreibt diesen Ansatz treffend:

*Social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance, and by applying these rules to particular people and labeling them as outsiders. From this point of view, deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an ‘offender’. The deviant is one to whom that label has successfully been applied; deviant behavior is behavior that people so label.*²⁰⁷

205 WISWEDE 1979, S. 106

206 Vgl. WISWEDE 1979, S. 105ff.

207 BECKER 1963, S. 9, zitiert nach SCHUR 1971, S. 7

Danach gibt es also nicht irgendwelche Ursachen, die zum Auftreten von deviantem Verhalten führen, sondern die Abweichung wird begriffen als ein Zuschreibungsprozeß des Attributs der Devianz zu bestimmten Verhaltensweisen im Verlaufe von Interaktionen. Somit werden gesellschaftliche Reaktionen zum Gegenstand der Analyse dieser Theorie gemacht.

Im Zusammenhang mit der adäquaten Unterscheidung von deviantem und nicht-deviantem Verhalten ist jedoch kritisch anzumerken, „that labeling analysts fail to specify what kind of social reaction and how much social reaction are required before an act or an individual can be considered ‘deviant’“²⁰⁸. So bleiben der *secret deviant*, der unentdeckte Regelbrecher, und der *falsely accused*, der, der keine Regel gebrochen hat, das aber glaubt und darauf reagiert, nicht berücksichtigt bzw. erklärt. Weiter ist zu kritisieren, daß der Fokus des labeling approach zu eng ist. Mit dem Blickwinkel auf die einzelne Zuschreibung des individuell Devianten werden strukturelle und systemische Zusammenhänge vernachlässigt; so erklärt der labeling approach nicht die Variationen im Auftauchen von deviantem Verhalten in unterschiedlichen Populationen. Zudem unterlaufen diesem Ansatz Fehler beim Erklären so manchen abweichenden Verhaltens. Beim Festlegen von deviantem Verhalten durch einen Beobachter auf einer bestimmten Ebene bleiben andere Ebenen außer acht. „In this narrow view, labeling theory involves only the cumulative impact of successive negative reaction (largely public or official ones) in the shaping of individual deviant careers.“²⁰⁹

Nach der Analyse der Theorien zur Genese von Aggression und Devianz werden im folgenden Abschnitt die Reichweite dieser Theorien zur Entstehung von Gewalt - Gewalt im erweiterten Sinne nach GALTUNG - betrachtet.

Dabei wird dem Theorem gefolgt, daß über Probleme wissenschaftlicher Definitionen lediglich in bezug auf ihre *Zweckmäßigkeit* gestritten werden sollte, nicht dagegen über ihren *Wahrheitsgehalt*²¹⁰. So wird die in Ansätzen oben aufgezeigte Kritik nicht noch weiter ausgeführt, sondern die Tauglichkeit bzw. die Reichweite der Theorien im Blick auf den erweiterten Gewaltbegriff erläutert und zusammengefaßt.

208 SCHUR 1971, S. 13

209 SCHUR 1971, S. 20

210 Vgl. WISWEDE 1979, S. 142

2.3.3. Resümee

Die Darstellung und die kritische Analyse der zentralen Theorien zur Entstehung von Aggression und deviantem Verhalten verdeutlichen den vorläufigen Stand in Psychologie und Soziologie zum überaus komplexen Phänomen der Gewalt. Danach gibt es in der derzeitigen Forschung kein allgemein anerkanntes Modell hinsichtlich der Genese von Gewalt.

Einigkeit besteht disziplinenübergreifend jedoch in der Ansicht, daß bei einer einzelnen Gewalthandlung mehrere Erklärungsmuster einsetzen können und Einzelbetrachtungen sowohl biologischer wie psychologischer Faktoren zu kurz greifen; zudem sind auch kulturelle und gesellschaftliche Kontexte nicht zu vernachlässigen. Die Konsequenz hieraus ist die Forderung, daß moderne Theorien zur Entstehung von Gewalt auf eine *umfassende, interdisziplinär offene Theoriebildung* hin angelegt sein sollten²¹¹.

Diese Folgerung wird auch durch die gezeigten Überschneidungsbereiche zwischen der Typologie des erweiterten Gewaltbegriffes sowohl mit der Systematik der Aggressionen als auch mit den verschiedenen Typologien des abweichenden Verhaltens gestützt. Da sich die verschiedenen Erklärungsansätze aus der Psychologie und der Soziologie jeweils nur pauschaliert auf die direkte *oder* die indirekte Gewalt beziehen, ist eine Zusammenführung verschiedener Erklärungsansätze vonnöten. Nach wie vor theoretisch offen sind diese Schlußfolgerungen auch für den hier verfolgten geschlechtsspezifischen Ansatz.

2.4. Zusammenfassung und Weiterführung

Die Analyse der Definitionen von Gewalt zeigt die Notwendigkeit einer Begriffsumschreibung, die personale wie strukturelle Dimensionen fassen kann. Der Blick auf die psychologischen und soziologischen Theorien zur Genese von Gewalt ergibt, daß sich diese jeweils immer nur auf einen Aspekt des Gewaltkonzeptes erstrecken, entweder auf die direkte oder die indirekte Dimension. Angesichts dieses Mangels muß die Forderung nach einem übergreifenden Konzept der Integration vielfältiger Einflüsse auf sich entwickelnde Personen gestellt werden: Dieses Konzept sollte biologische und psychologische Faktoren ebenso berücksichtigen wie kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen für die menschliche Entwicklung. Zudem muß es eine ge-

211 Vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S. 254f.

schlechtstypische Differenzierung erlauben und gegebenenfalls auch unterschiedliche Ergebnisse für männliche oder weibliche Kinder und Jugendliche ermöglichen.

Neben der Feststellung einer Mangelsituation und der ihr innewohnenden Forderung nach einer optimalen Verwirklichungsmöglichkeit für das Individuum leistet das Konzept des erweiterten Gewaltbegriffes mit der strukturellen und kulturellen Gewalt auch eine Einbeziehung von Einflüssen, die über die psychologischen und soziologischen Gewaltentstehungstheorien hinausgehen. Es öffnet so auch zusätzlichen Disziplinen wie der Politologie die Möglichkeit einer Erforschung von Gewaltverhalten²¹².

In Ansätzen zumindest ist die Einsicht, daß strukturelle Gewalteinflüsse in der Entwicklung und damit auch in der Pädagogik zu berücksichtigen sind, beispielsweise bei ROTHGANG²¹³ vorhanden. Freilich stellen die Ausführungen ROTHGANGs lediglich eine *Forderung* dar, ohne jedoch ein Modell vorzustellen, das theoretisch klären könnte, wie diese strukturellen Einflüsse wirken; zudem wird kein diesbezüglicher Forschungsansatz erläutert. Weiterhin bleiben strukturelle Gewalteinflüsse mit pauschalierten Umschreibungen wie „Armut und Arbeitslosigkeit, fehlende Freizeitmöglichkeiten, einseitig leistungsorientierte Schulsysteme, krankmachende Umweltzerstörungen bis hin zu unzureichende Wohnverhältnisse“²¹⁴ unscharf und damit nicht operationalisierbar.

Den Leistungen des erweiterten Gewaltkonzeptes nach GALTUNG stehen als Problem die häufig schwer bestimmbar GröÙen von Aktuellem und Potentiellem und die daraus resultierende mangelnde Operationalisierbarkeit gegenüber. Wie oben angedeutet, soll nun im folgenden Kapitel 3. der Versuch unternommen werden, ein Konzept der Entwicklung des Individuums zu unterbreiten, daß diesen Gewaltbegriff gewissermaßen *verarbeiten* kann. Solch ein Konzept muß im Kern alle personalen wie strukturellen Gewalteinflüsse berücksichtigen können *und* einen Ansatzpunkt zur Operationalisierung von aktueller und potentieller Verwirklichung bieten.

212 Vgl. NOLTING 1993, S. 11

213 Vgl. Abschnitt 2.2.5. dieser Arbeit

214 ROTHGANG 1994, S. 15

3. DIE ENTWICKLUNG VON GEWALTVERHALTEN IM HUMAN-ÖKOLOGISCHEN KONTEXT

Gewalt wird als Einfluß definiert, der sowohl personale wie auch strukturelle Dimensionen beinhalten kann und die Differenz zwischen der aktuellen und potentiellen Verwirklichung beschreibt. Dieser sog. *erweiterte* Gewaltbegriff erlaubt eine differenziertere Beschreibung der gewalttätigen Einflüsse auf die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen als dies durch eine enggehaltene, d. h. auf den personalen Bereich beschränkte Definition möglich ist.

So differenziert die Unterteilung des erweiterten Gewaltbegriffes in einzelne Gewaltdimensionen auch ist, bleibt sie abstrakt und stößt nicht zu den konkreten Phänomenbereichen von Gewalt vor. Sie kann nicht erklären, wie sich das konkrete Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen entwickelt. So muß an dieser Stelle ein Modell der Entwicklung herangezogen werden, das folgende Kriterien erfüllt:

- * Ausgehend vom erweiterten Gewaltbegriff muß ein Modell der Entwicklung die Beschreibung bzw. die Analyse sowohl der aktuellen wie auch der potentiellen Verwirklichung der sich entwickelnden Person erlauben.
- * Es muß die Dimensionen von Gewalt, die sich in den Dichotomien der Gewalttypologie finden, d. h. vor allem die personalen und strukturellen Einflußnahmen berücksichtigen können, oder aber über ein eigenes Begriffssystem verfügen, das die Dimensionen der Gewalt beschreibt.
- * Ein an dieser Stelle anzuwendendes Modell der Entwicklung muß die jeweils beim Individuum festzustellende Wirkung des gewalttätigen Einflusses in Betracht ziehen.
- * Zudem muß es die zeitliche Streuung der unterscheidbaren gewalttätigen Einflüsse im Lebenslauf berücksichtigen können, da Lebensräume und damit die Einflußgrößen, wie z. B. der Kindergarten, die Schule, die Familie oder die Gleichaltrigengruppe nicht statisch sind, sondern im Laufe der Entwicklung der Person beträchtlich wechseln und sich verändern können¹.
- * Männliche Kinder und Jugendliche sind, wie in der Einleitung dieser Arbeit belegt, nicht nur Täter, also *Beeinflussende*, sondern, dies ergab die Analyse der Theorien zur Genese von Gewalt, auch durch Gewalt *Beeinflusste*. Obwohl bei der Einflußnahme auf die Person der Ausgangspunkt theoretisch nicht identisch mit dem Zielpunkt der Einflußnahme derselben Person sein muß, ist die theoretische Möglich-

1 Vgl. OERTER 1995a, S. 84f.

keit jedoch vorhanden und hier zu berücksichtigen. Aus dieser Tatsache resultiert die Forderung für ein Modell der Entwicklung, das mögliche wechselseitige Wirken von Gewalt auch mit einem identischen Ausgangs- und Endpunkt zu berücksichtigen.

Im Vorgriff auf den Gedankengang in diesem Kapitel ist nach der Durchsicht möglicher Modelle menschlicher Entwicklung², die die genannten Bedingungen und Kriterien berücksichtigen, am ehesten noch auf das Konzept der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* zurückzugreifen. Dieses Konzept, das „heute wahrscheinlich als der umfassendste sozialisationstheoretische Ansatz zu sehen ist“³ und von Urie BRONFENBRENNER begründet wurde, kommt den erarbeiteten Bedingungen und Kriterien weitestgehend nach und ist deshalb an dieser Stelle in unsere Überlegungen einzufügen.

Das Konzept der Ökologie menschlicher Entwicklung, bzw. seine für das Verständnis wichtigsten theoretischen Elemente und Grundbegriffe sind Gegenstand des ersten Abschnittes dieses Kapitels.

Im zweiten Abschnitt findet der Versuch der Vermittlung zwischen den genannten Kriterien und dem Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung statt. Dabei wird angestrebt, den Begriffshorizont des erweiterten Gewaltbegriffes in das Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung einzubinden. In den Schriften BRONFENBRENNERS wird nach Hinweisen gesucht, die solch eine Einbindung möglicherweise andeuten und damit auf die Nähe von erweitertem Gewaltbegriff nach GALTUNG und dem ökologischen Ansatz verweisen.

Der dritte Abschnitt versucht in der Zusammenfassung der Ergebnisse dann die Beschreibung eines *Konzeptes der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext*.

3.1. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Mit den Zielen, neue Horizonte und neue Einblicke für die Kräfte zu eröffnen, die die Entwicklung der Menschen in ihren Lebenswelten beeinflussen, und zu theoretischen und empirischen Entdeckungen beizutragen⁴, bilanziert BRONFENBRENNER in

2 Vgl. Ökologische Ansätze: SCHULZE 1983, WALTER 1982, DREESMANN 1986 und BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 57ff.

3 WALTER 1982, S. 293

4 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 31

seinem Hauptwerk *Ökologie der menschlichen Entwicklung*⁵ sein vielfältiges wissenschaftliches Arbeiten⁶ und legt damit gleichzeitig die Grundzüge einer neuen Theorie vor⁷.

3.1.1. Einführung

Ausgangspunkt des Ansatzes von BRONFENBRENNER ist ein bestimmtes Verständnis der in Entwicklung begriffenen Person und ihrer Umwelt, insbesondere der allmählich entstehenden Wechselwirkung zwischen beiden, wobei Entwicklung allgemein „als *dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“⁸ definiert wird.

Die Umwelt stellt sich BRONFENBRENNER hierbei als einen Satz „ineinandergeschachtelter Strukturen“⁹ vor, deren Elemente sich wechselseitig beeinflussen. Die Veränderung einer Struktur kann die Veränderung aller übrigen nach sich ziehen. Beispielsweise bedeutet die Geburt eines weiteren Kindes in der Familie als Struktur bzw. System - als Hinzufügung eines Elements - eine Veränderung des Gesamtsystems. Weitere Strukturveränderungen geschehen, wenn ein erwachsen gewordenes Kind die Familie verläßt oder wenn ein Elternteil stirbt¹⁰.

Solche Strukturen sind in dem von BRONFENBRENNER konzipierten ökologischen Kontext auf vier verschiedenen Ebenen angesiedelt. Es sind dies:

- (1) Der unmittelbare Lebensbereich, der die sich entwickelnde Person umgibt.
- (2) Die Verbindungen zwischen den Lebensbereichen.
- (3) Ereignisse aus Lebensbereichen, in denen die betroffene Person gar nicht anwesend ist.
- (4) Schließlich die sich durch sog. *Konstruktionsanweisungen* äußernde Ebene der Gesamtkultur¹¹.

5 BRONFENBRENNER 1981a. Originaltitel: „The ecology of human development“.

6 Vgl. BRONFENBRENNER 1961, 1970, 1971, 1973, 1976a, 1976b, 1976d, 1976e, 1979, 1981a, 1981b, 1983, BRONFENBRENNER u. a. 1968, 1976c. Eine Bibliographie der Schriften Urie BRONFENBRENNERS und ausführliche bibliographische Angaben enthält der Sammelband BRONFENBRENNER 1976a.

7 Vgl. LÜSCHER 1981, S. 9

8 BRONFENBRENNER 1981a, S. 19

9 BRONFENBRENNER 1981a, S. 19

10 Vgl. OERTER 1995a, S. 88

11 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 19f.

Eine Besonderheit des ökologischen Ansatzes liegt in der Integration unterschiedlicher theoretischer Ausgangspunkte und Einsichten:

- * Er ist offen für die Feldtheorie Kurt LEWINs, der er z.B. die Vorstellung der Umwelt als Satz jeweils im nächsten enthaltener Bereiche entnommen hat¹². Man kann den ökologischen Ansatz „als einen Versuch ansehen, LEWINs genialer Vorstellung der topologischen Territorien psychologische und soziologische Substanz zu geben“¹³. Auch zwei der drei noch zu erläuternden Komponenten des unmittelbaren Lebensbereiches entstammen der Theorie LEWINs:

Die erste ist die Tätigkeit, d.h. Aufgaben oder Unternehmungen, mit denen die Person sich selbst oder andere befaßt sieht.

Die zweite Komponente „sind die wahrgenommenen wechselseitigen Verbindungen zwischen den Personen in der Situation“¹⁴.

- * Weiterhin stützt sich BRONFENBRENNER auf die theoretischen Expositionen Jean PIAGETs. Er greift beispielsweise den Terminus der *Wahrnehmungskonstanz*¹⁵ auf, der besagt, daß das Kind die Kontinuität von Personen in verschiedenen Lebensbereichen begreift, und ergänzt diesen Begriff um die Feststellung, daß das Kind allmählich auch die Beziehungen zwischen den Ereignissen in den Lebensbereichen zu erkennen beginnt¹⁶.

Ebenfalls auf PIAGET basieren die ökologischen Überlegungen hinsichtlich des zeitlich-sukzessiven Fortschreitens der sich entwickelnden Person von der engeren zur weiteren Struktur und des parallel hierzu verlaufenden Adaptierens der Umwelt¹⁷.

- * Über diese Grundlagen hinaus ist BRONFENBRENNER mit der anthropologischen, der soziologischen und der biologischen Literatur vertraut. „Kennzeichnend dafür ist seine Verwendung des Begriffes ‘Ökologie’. Er stützt sich dabei nicht nur auf die biologische Verwendung im Sinne der Lebensnische“¹⁸, sondern auch auf die ursprünglich im griechischen *oikos* enthaltene Bedeutung von Haus bzw. Haushalt und Wohnort¹⁹. Indem er zugleich auf das Integrationsbemühen und die Unter-

12 Vgl. LÜSCHER 1976, S. 20, LÜSCHER 1981, S. 9 und BRONFENBRENNER 1981a, S. 25

13 BRONFENBRENNER 1981a, S. 25

14 BRONFENBRENNER 1981a, S. 41

15 Vgl. PIAGET 1973

16 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 26

17 Vgl. PIAGET 1973. Hier ist Bezug genommen auf den Begriff *Konstruktion der Realität*.

18 LÜSCHER 1981, S. 9

19 Vgl. LÜSCHER 1976, S. 23f.

scheidung seiner Ökologie der menschlichen Entwicklung von den genannten Disziplinen verweist, erläutert BRONFENBRENNER, daß alle diese Disziplinen erheblich umfassender sind als sein Ansatz, sich allerdings keiner von ihnen vorrangig mit dem Phänomen der Entwicklung befaßt²⁰.

Der ökologische Ansatz bemüht sich *in summa* „um theoretische Integration, um ein einheitliches, doch sehr differenziertes begriffliches Schema, nach dem Strukturen und Prozesse in der unmittelbaren und weiteren Umwelt, die Gang und Inhalt der lebenslangen menschlichen Entwicklung formen, beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt werden können“²¹. Diese Bemühung um Integration muß nach Ansicht BRONFENBRENNERS „der erste Schritt einer Erforschung der menschlichen Entwicklung in ihren menschlichen Kontexten sein“²².

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind²³.

Drei Punkte dieser Begriffsbestimmung verdienen besondere Berücksichtigung:

- (1) Zum einen wird die sich entwickelnde Person nicht als *tabula rasa*, sondern als wachsende dynamische Einheit verstanden.
- (2) Zum anderen ist die reziproke Wirkung der Interaktion zu beachten.
- (3) Schließlich weist BRONFENBRENNER zum dritten darauf hin, daß die für den Entwicklungsprozeß relevante Umwelt nie nur dem einen unmittelbaren Lebensbereich entspricht. Mehrere Lebensbereiche, die Verbindungen zwischen ihnen und Einflüsse aus dem weiteren Umfeld sind stets mit zu berücksichtigen²⁴.

20 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 29

21 BRONFENBRENNER 1981a, S. 27

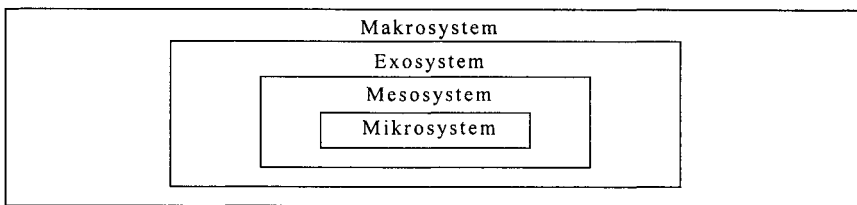
22 BRONFENBRENNER 1981a, S. 27

23 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 37

24 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 38

3.1.2. Der ökologische Raum

Wie einleitend erwähnt, muß man sich die *Umwelt* aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellen. Diese Strukturen der Umwelt lassen sich auch in abstrakten Begriffen darstellen und werden als *Mikro-*, *Meso-*, *Exo-* und *Makrosystem* bezeichnet (vgl. Graphik 6).



Graphik 6: Der ökologische Raum

3.1.2.1. Das Mikrosystem und seine Bestandteile

Das Mikrosystem ist gleichsam der *innerste* oder *zentrale* Bestandteil des ökologischen Raumes. Ein Mikrosystem ist „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“²⁵.

Unter einem *Lebensbereich* ist ein Ort zu verstehen, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen sind die noch genauer zu erläuternden Elemente oder Bausteine des Mikrosystems²⁶.

Als den „entscheidenden Terminus“²⁷ bezeichnet BRONFENBRENNER das Wort *erlebt*. Er macht damit deutlich, daß nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftlich relevant sind, sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden. „Nur

25 BRONFENBRENNER 1981a, S. 38

26 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 38

27 BRONFENBRENNER 1981a, S. 38

sehr wenige der äußeren Einflüsse, die das menschliche Verhalten und die menschliche Entwicklung nennenswert beeinflussen, können als objektive physikalische Bedingungen und Ereignisse allein hinreichend beschrieben werden; am wirksamsten und überwiegend wird der Verlauf des psychischen Wachstums von jenen Aspekten einer gegebenen Situation gelenkt, die für die Person *Bedeutung* haben.²⁸ Denn die subjektiv wahrgenommene - in der Sprache BRONFENBRENNERS - *phänomenale Umwelt* steuert das Verhalten weit wirksamer als die reale. Es ist unmöglich, Verhalten aufgrund objektiver Umwelteigenschaften allein verstehen zu wollen, ohne ihre Bedeutung für den Menschen in der jeweiligen Situation, im jeweiligen Lebensbereich in Betracht zu ziehen. „Der motivationale Charakter der Objekte und Ereignisse ist greifbar; und vor allem dem Unwirklichen, dem Vorgestellten kommt große Bedeutung zu.“²⁹

3.1.2.1.1. Molare Aktivitäten (Tätigkeiten)

Das erste Element des Musters, aus dem sich das Mikrosystem zusammensetzt, sind *molare Aktivitäten* oder *Tätigkeiten* einer Person.

Die Betrachtung dieser molaren Aktivitäten oder Tätigkeiten der sich entwickelnden Person ist nach BRONFENBRENNER deshalb von Bedeutung, weil sich an ihnen einerseits Stand und Ausmaß der Entwicklung der Person zeigen. Andererseits sind die in der Situation ausgeübten molaren Tätigkeiten anderer Personen die wichtigsten Vermittler direkter Umwelteinflüsse auf das Individuum³⁰.

Dabei sind alle molaren Tätigkeiten Verhalten, aber nicht alles Verhalten ist molare Tätigkeit. Diese Unterscheidung basiert auf der Annahme, daß sich nicht alles Verhalten auf die Entwicklung auswirkt; eine molare Tätigkeit unterscheidet sich von einer einfachen, abgeschlossenen, augenblickbegrenzten, in der Diktion BRONFENBRENNERS *molekular* genannten Handlung durch die Kontinuität ihres Prozesses. Beispiele für solch eine *molekulare* Handlung sind ein Lächeln, Anklopfen, eine einzelne Frage oder Antwort; für *molare* Handlungen, einen Turm aus Bausteinen zu bauen, ein Buch zu lesen oder ein Telefongespräch zu führen³¹.

Noch eine weitere Eigenschaft charakterisiert die molare Handlung: Sie hat ihr eigenes *Beharrungsvermögen*, ein Spannungssystem, das ihr bis zu ihrer Vollendung zeitliche Beständigkeit und eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen Unterbrechung

28 BRONFENBRENNER 1981a, S. 38f.

29 BRONFENBRENNER 1981a, S. 40f.

30 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 60

31 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 61

gen verleiht. Das Beharrungsvermögen wird durch ein mit der Tätigkeit verfolgtes Ziel, durch eine Absicht, durch einen Wunsch erzeugt, zu tun, was man tut - um der Sache willen oder als Mittel zum Zweck. Diese Eigenschaften der molaren Tätigkeit fließen ein in die folgende Begriffsbestimmung. „Eine molare Tätigkeit oder Aktivität ist ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird.“³²

Nun stellen Absicht und Komplexität der molaren Tätigkeit keine absoluten Größen dar, sondern sie variieren. Je nach Ausprägung kann der Stand der sich entwickelnden Person an der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeit abgelesen werden³³. Ein Beispiel für die Variationsdimensionen der Komplexität molarer Strukturen ist das „*Ausmaß, in dem sie (die molaren Aktivitäten, O. H.) Objekte und Menschen, die sich nicht im unmittelbaren Lebensbereich befinden, und Ereignisse, die nicht dort stattfinden, vergegenwärtigen*“³⁴. Diese geistige Vergegenwärtigung kann durch Gespräche, durch Geschichten, durch Bilder und in der Phantasie geschehen. So spiegelt auch das Ausmaß der auf andere Orte und andere Zeiten bezogenen Tätigkeiten den Entwicklungsstand wieder; es kann hier von einer *Ökologie des geistigen Lebens* gesprochen werden, deren Struktur der der Umwelt formgleich ist. Weitere Variationselemente der molaren Tätigkeit können die Beziehung zu anderen Menschen und die Fertigkeit sein, mehr als einer molaren Tätigkeit gleichzeitig nachzugehen³⁵.

Derartige Variationsdimensionen der molaren Tätigkeit beziehen sich nicht nur auf die sich entwickelnde Person, sondern auch auf molare Tätigkeiten anderer Personen in der Situation: Die Entwicklung der Person ist abhängig von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeit anderer Personen - diese werden „Teil des psychologischen Feldes der sich entwickelnden Person, deren Aufmerksamkeit sie erregen oder die sie zu gemeinsamer Tätigkeit heranziehen“³⁶.

32 BRONFENBRENNER 1981a, S. 60

33 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 70

34 BRONFENBRENNER 1981a, S. 62

35 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 62f.

36 BRONFENBRENNER 1981a, S. 71

3.1.2.1.2. Zwischenmenschliche Strukturen

Das zweite Element des Musters des Mikrosystems sind die *zwischenmenschlichen Strukturen*, wobei das Grundmuster dieser Strukturen die *Dyade* ist.

Sie ist ein an sich entscheidender Kontext für die Entwicklung der Person, und sie ist der Grundbaustein des Mikrosystems, der die Bildung größerer zwischenmenschlicher Strukturen wie z. B. Triaden, Tetraden usw. ermöglicht³⁷. Die *minimale* und *konstitutive* Bedingung für die Existenz einer Dyade ist erfüllt, wenn eine Beziehung in beiden Richtungen der Interaktion besteht, wobei „eine Beziehung besteht, wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereiches die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt“³⁸.

Nach ihrem Potential, die Entwicklung zu fördern, können drei *Dyadenformen* unterschieden werden:

- (1) Zum einen die *Beobachtungsdyade*: Sie besteht aus der Minimalbedingung und der Forderung, daß die beobachtete Person in erkennbarer Weise auf diese Aufmerksamkeit reagieren muß; diese Form der Dyade ermöglicht das Lernen durch Beobachtung.
- (2) Die zweite mögliche Form des Paarverhältnisses ist die *Primärdyade*. Sie besteht im Bewußtsein der beiden Beteiligten auch dann, wenn sie nicht zusammen sind. „Jeder denkt an den anderen und hat starke Gefühle für ihn, jeder beeinflusst das Verhalten des anderen auch weiterhin, wenn sie getrennt sind.“³⁹ Diese Art der Dyaden haben nach BRONFENBRENNER einen sehr großen Einfluß auf den Gang der Entwicklung und die Lernmotivation der sich entwickelnden Person, da z. B. ein Kind Fertigkeiten, Wissen und Werte eher von einer primärdyadenhaft verbundenen Person erwirbt, als von einer nur im selben Lebensbereich vorhandenen⁴⁰.
- (3) Die dritte Form der wechselseitigen Beziehung ist die *Dyade gemeinsamer Tätigkeit*⁴¹. *Gemeinsame Tätigkeit* bedeutet nicht, daß die Beteiligten dasselbe tun; ihre Tätigkeiten sind durchaus verschieden, aber sie sind komplementär, sie sind

37 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 71

38 BRONFENBRENNER 1981a, S. 71

39 BRONFENBRENNER 1981a, S. 73

40 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 73f.

41 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 72f.

Teile eines integrierten Musters. Die Dyade gemeinsamer Tätigkeit bietet nicht nur günstige Bedingungen zum Lernen, sondern motiviert insbesondere auch, diese Tätigkeit später allein fortzusetzen.

Allen Dyadenformen sind folgende charakteristische Eigenschaften inne (bei der Dyade gemeinsamer Tätigkeit sind diese für die Entwicklung noch besonders günstig ausgeprägt):

- (1) Als erste Eigenschaft ist die *Reziprozität* zu nennen, die nicht nur den Erwerb interaktiver Fähigkeiten fördert und die Bildung einer Vorstellung von wechselseitigen Abhängigkeiten anregt. Sie erzeugt über Rückmeldungen auch ein eigenes Beharrungsvermögen, das die Beteiligten zur Ausdauer und zur Beschäftigung mit immer komplexeren Interaktionsmustern motiviert. Diese Reziprozität bezieht sich nach BRONFENBRENNER auch auf den Lernvorgang in der Dyade: „Wenn ein Beteiligter einer Dyade eine Entwicklungsveränderung durchmacht, trifft dies wahrscheinlich auch für den anderen zu.“⁴²
- (2) Ein zweites Charakteristikum ist die unterschiedliche (oder gleiche) Aufteilung von Einfluß in dyadischen Prozessen. Das sich entwickelnde Kind lernt mit diesen differentiellen *Kräfteverhältnissen* umzugehen und sich Begriffe über sie zu bilden. „Lernen dieser Art trägt zur kognitiven wie zur sozialen Entwicklung bei: Kräfteverhältnisse charakterisieren die physikalischen wie die sozialen Erscheinungen, denen der Mensch sein Leben lang in vielerlei ökologischen Bereichen begegnet. Auch gibt es Befunde dafür, daß die Situation für Lernen und Entwicklung dann optimal ist, wenn das Kräfteverhältnis sich allmählich zugunsten der sich entwickelnden Person verschiebt, mit anderen Worten, wenn diese Person zunehmend Gelegenheit bekommt, die Situation selbst zu beeinflussen.“⁴³
- (3) Das dritte und letzte Charakteristikum dyadischer Beziehungen ist das Auftreten von ausgeprägteren Gefühlen der Beteiligten füreinander. Diese *affektiven Beziehungen* können auf beiden Seiten ambivalent, asymmetrisch (A mag B, aber B mag A nicht), positiv oder negativ sein und werden im Verlauf der Dyade im allgemeinen ausgeprägter und differenzierter. Je positiver und gegenseitiger diese Beziehungen von Anfang an sind und im Verlauf der Interaktion werden, um so mehr erhöhen sie das Tempo und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Entwicklungsprozessen⁴⁴.

42 BRONFENBRENNER 1981a, S. 80

43 BRONFENBRENNER 1981a, S. 73

44 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 73

3.1.2.1.3. Rollen

Als drittes Element des Musters im Mikrosystem sind *Rollen* als Kontexte der menschlichen Entwicklung zu nennen.

Zur sozialwissenschaftlichen Standarddefinition „als Rolle versteht man einen Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in der Gesellschaft assoziiert werden“⁴⁵ ist im Rahmen des ökologischen Ansatzes das Element der Wechselseitigkeit hinzuzufügen. So gehören zu dem ursprünglichen Rollenkonzept nicht nur Erwartungen, wie sich eine Person in einer bestimmten sozialen Stellung anderen gegenüber zu verhalten hat, sondern auch Erwartungen darüber, wie diese sich ihr gegenüber verhalten sollten.

Im Mikrosystem sind Rollenerwartungen also Perspektiven über wechselseitige Aktivitäten und Beziehungen und ergeben folgende modifizierte Begriffsbestimmung: „Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“⁴⁶ Dabei betreffen die Rollenerwartungen nicht nur den Inhalt von Tätigkeiten, sondern auch die Beziehungen nach den bereits beschriebenen dyadischen Charakteristika *Reziprozität*, *Kräfteverhältnis* und *affektive Beziehung*.

Nach BRONFENBRENNER ist es klar, daß im Begriff der Rolle die Elemente der Tätigkeiten und Beziehungen in Form sozialer Erwartungen integriert sind. Da diese Erwartungen auf dem Niveau der Subkultur oder Kultur definiert sind, hat die Rolle ihre Wurzeln in Wirklichkeit im übergeordneten Makrosystem und den damit zusammenhängenden Ideologien und institutionellen Strukturen⁴⁷. Diese Einbettung der Rolle in einen größeren Kontext beeinflusst das Verhalten der Person oft zwingender, als das durch die Einwirkung der Tätigkeiten und Beziehungen im konkreten Lebensbereich bzw. zwischen den einzelnen Lebensbereichen geschehen könnte.

Das Mikrosystem stellt bei der Analyse der Kräfte, welche die Sozialisations- und Entwicklungsprozesse des Menschen beeinflussen, mit seinen Bestandteilen die *innerste* Struktur der Umwelt dar. Die in diesem Abschnitt erläuterte phänomenologische Sichtweise ist auch für die nächsten Ebenen der ökologisch verstandenen Umwelten von Bedeutung: Es sind dies das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem. Dabei ist schon jetzt anzumerken, daß einige der hier aufgeführten Begriffe

45 BRONFENBRENNER 1981a, S. 41

46 BRONFENBRENNER 1981a, S. 97

47 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 98

nicht nur zur Beschreibung des Mikrosystems, sondern auch für das Meso- und Exosystem benutzt werden und dort Gültigkeit haben. Dies sind z.B. molare Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschliche Strukturen in Form des „funktionalen Prototyps“⁴⁸ Dyade mit ihrer Reziprozität, mit unterschiedlichem Kräfteverhältnis und affektiver Beziehung. Der Unterschied liegt in der Art der Verbindungen, mit denen wir es hier zu tun haben. Treten im Mikrosystem diese Prozesse im einzelnen Lebensbereich auf, überbrücken sie im Meso- und Exosystem die Lebensbereiche⁴⁹.

3.1.2.2. Das Meso- und das Exosystem

Die nach dem Mikrosystem nächstgrößere, sie umgebende Struktur ist das *Meso-* bzw. das *Exosystem*.

Das *Mesosystem* umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. Für ein Kind sind das beispielsweise die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis⁵⁰. Ein Mesosystem ist somit ein System von zwei oder mehreren Mikrosystemen, das in seiner Grundform durch den Eintritt der sich entwickelnden Person in einen neuen Lebensbereich gebildet wird⁵¹.

- (1) Diese sog. „*Primärverbindung*“⁵² ist eine von vier allgemeinen Formen von Verbindungen zwischen den Lebensbereichen. Diese Form des Mesosystems kann aufgrund der notwendigen zeitlichen Abfolge auch als *soziales Netzwerk erster Ordnung* bezeichnet werden. In diesem Rahmen bilden andere Personen, die an zwei gleichen Lebensbereichen teilhaben, sog. *ergänzende Verbindungen*; eine Dyade, an der eine verbindende Person als ergänzende Verbindung beteiligt ist, wird als eine *verbindende Dyade* bezeichnet.
- (2) Daneben kann zwischen den Lebensbereichen ohne die direkte Beteiligung der sich entwickelnden Person über Dritte - als sog. *vermittelnde Verbindung* - eine

48 BRONFENBRENNER 1981a, S. 209

49 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 199

50 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 41

51 Ein Beispiel hierfür ist eine Person, die sich mit Tätigkeiten in mehr als einem Lebensbereich befaßt und ihre Zeit zum Teil zu Hause und zum Teil im Tageshort verbringt (vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 41f.).

52 BRONFENBRENNER 1981a, S. 200

indirekte Verbindung hergestellt werden. Da sich hier die beteiligten Personen nicht persönlich begegnen, wird diese Verbindung als *soziales Netzwerk zweiter Ordnung* bezeichnet.

- (3) Auch durch Nachrichten, die an Personen in einem anderen Lebensbereich mit der Absicht übermittelt werden, bestimmte Informationen zu liefern, kann eine Verbindung zwischen den Lebensbereichen hergestellt werden. Diese *Kommunikation* kann durch persönliche Gespräche, Telefonate, Notizen, Ankündigungen und Ähnliches geschehen⁵³.
- (4) Die vierte allgemeine Verbindung kann durch die *Kenntnisse über andere Lebensbereiche* hergestellt werden. Diese Informationen über einen oder mehrere Lebensbereiche können auf dem Weg der Kommunikation oder durch andere Quellen, wie z.B. Bücher erworben werden.

Je nach Anzahl der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen kann es *Einzel-, Doppel- oder Mehrfachverbindungen* geben; ist ein Mesosystem, außer durch die Person, nur indirekt oder gar nicht verbunden, wird es als *schwach verbunden* bezeichnet⁵⁴.

Neben den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv teil hat, gibt es Lebensbereiche, die, ohne daß die Person daran beteiligt ist, die Entwicklung beeinflussen, das sogenannte *Exosystem*.

Darunter versteht BRONFENBRENNER „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“⁵⁵. Beispiele eines Exosystems für ein kleines Kind sind der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklassen älterer Geschwister oder der Bekanntenkreis der Eltern.

Um die Wirkungsweise des Exosystems als beeinflussenden Kontext menschlicher Entwicklung zu veranschaulichen, ist eine kausale Folge von zwei Schritten festzuhalten. „Einem ersten, um Ereignisse im externen Bereich zu Prozessen im Mikrosystem um die sich entwickelnde Person, und einem zweiten, um diese Prozesse zu

53 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 200

54 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 201

55 BRONFENBRENNER 1981a, S. 42

Entwicklungsveränderungen einer Person in diesem Lebensbereich in Verbindung zu setzen.“⁵⁶ Hierbei besagt das Prinzip der Wechselseitigkeit, daß diese Kausalfolge auch in umgekehrter Richtung verlaufen kann.

Wie die Verbindungen der Personen, die Ausgestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen, Aktivitäten und Rollen im Mikrosystem auf die Ebene der Meso- und Exosysteme hingedeutet haben, weisen die Formen der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen auf eine letzte hier zu erörternde, nämlich die *äußerste* Struktur des ökologischen Raumes hin, die des *Makrosystems*.

3.1.2.3. Das Makrosystem

Der Begriff des *Makrosystems* bezieht sich auf die „grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“⁵⁷.

Je nach Kultur oder Subkultur sind die verschiedenen Lebensbereiche bzw. die Verbindungen zwischen ihnen nach anderen *Konstruktionsanweisungen* entstanden; der Definitionsbestandteil *bestehen könnten* verweist auf die Zeitdimension des gesamten Ansatzes - auch mögliche zukünftige Muster sollen hier miteinbezogen werden können.

Die Konstruktionsanweisungen der Systeme für sozioökonomische, ethnische, religiöse und andere Subkulturen sind unterschiedlich. Sie sind das Ergebnis verschiedener Weltanschauungen und Lebensstile, die ihrerseits wieder dazu beitragen, die für die einzelnen Gruppen typischen Umwelten zu bewahren⁵⁸. Demnach sind Kulturen und Subkulturen zwar verschieden, in bezug auf die folgenden Komponenten aber relativ homogen: „Die Typen der Lebensbereiche; die Arten der Lebensbereiche, in die die Menschen in den aufeinanderfolgenden Phasen ihres Lebens eintreten; Inhalt und Organisation der molaren Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, die in bestimmten Lebensbereichen anzutreffen sind; Anzahl und Beschaffenheit der Verbindungen zwischen Lebensbereichen, in die die sich entwickelnde Person eintritt oder die ihr Leben beeinflussen.“⁵⁹ Diese Grundmuster von Organisation und Verhalten werden

56 BRONFENBRENNER 1981a, S. 225

57 BRONFENBRENNER 1981a, S. 42

58 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 42

59 BRONFENBRENNER 1981a, S. 242

durch die Angehörigen der Kultur oder Subkultur und durch deren vertretene Wertvorstellungen erhalten und verfestigt.

Mit der Beschreibung der Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme ist nach BRONFENBRENNER der ökologische Raum definiert; gleichzeitig sind seine Verbindungen und Grundsätze offengelegt. Schon an dieser Stelle der Vorstellung des ökologischen Ansatzes läßt sich feststellen, daß einige der eingangs des Kapitels genannten, sich aus dem erweiterten Gewaltbegriff ergebenden Forderungen an ein Konzept der Entwicklung erfüllt werden:

- * Zum einen wird im Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung allgemein die jeweils festzustellende Wirkung eines Einflusses auf das Individuum berücksichtigt und ist somit phänomenologisch angelegt.
- * Zum anderen wird die mögliche reziproke Wirkung eines Einflusses, und das meint für unseren Kontext eines gewalttätigen Einflusses, ausdrücklich berücksichtigt.

Zur Überprüfung der weiteren Forderungen nach zeitlicher Streuung und der Analyse bzw. Bestimmung von aktueller und potentieller Verwirklichung werden im folgenden Abschnitt einige ausgewählte Grundbegriffe der weitaus umfangreicheren Theoriedarstellung BRONFENBRENNERS, der Ökologie der menschlichen Entwicklung, expliziert. So wird zunächst die *Entwicklung* im Rahmen des ökologischen Ansatzes definiert, danach nach einer möglichen Veränderung der *Forschungsmethoden* bzw. der *Forschungsplanung* gefragt, und in diesem Rahmen das im ökologischen Kontext zu bevorzugenden Experiment, das *Transformationsexperiment*, untersucht.

3.1.3. Ausgewählte Grundbegriffe

Ein erster hier darzustellender Begriff umfaßt die Frage nach der *Entwicklung im Rahmen des ökologischen Ansatzes*, einem Entwicklungsbegriff also, der über die eingangs genannte allgemeine Definition hinausgeht.

Nachdem der ökologische Raum in seinen Dimensionen beschrieben ist, läßt sich in diesem eine Bewegung identifizieren, die Entwicklungsveränderungen erzeugt und von Entwicklungsveränderungen erzeugt wird. „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert.“⁶⁰ Ein öko-

60 BRONFENBRENNER 1981a, S. 43

logischer Übergang geschieht als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen. Jeder ökologische Übergang ist Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen und kann auf sämtlichen Ebenen der ökologisch verstandenen Umwelt stattfinden⁶¹.

In diesem Rahmen kann nun auch die *Entwicklung im ökologischen Kontext* definiert werden: „Menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.“⁶²

Auf drei Punkte ist in dieser Begriffsbestimmung besonders hinzuweisen.

- * Zum ersten sind hier nicht situationsgebundene, sondern dauerhafte Organisationsveränderungen gemeint, wenn von Entwicklung im ökologischen Kontext gesprochen werden soll.
- * Zum zweiten erstrecken sich diese Veränderungen auf die Handlungs- und Wahrnehmungsebene.
- * Zum dritten ist die Struktur dieser Bereiche den vier Ebenen des ökologischen Raumes theoretisch formgleich⁶³.

Ein zweiter für die vorliegende Arbeit zentraler Punkt der Grundbegriffe des ökologischen Konzepts der Entwicklung ist die *Veränderung der Forschungsmethoden und der Forschungsplanung*.

Zunächst ist zu klären, unter welchen Bedingungen ein Experiment ökologisch gültig ist. BRONFENBRENNER weist darauf hin, daß an den bisherigen Definitionsversuchen, die sich auf die gemeinsame Grundidee stützen, daß eine Untersuchung als ökologisch valide angesehen wird, wenn sie in natürlichen Lebensbereichen ausgeführt wird und Objekte und Aktivitäten des Alltagslebens betrifft, zweierlei zu bemängeln ist⁶⁴.

61 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 43f.

62 BRONFENBRENNER 1981a, S. 44

63 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 44ff.

64 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 45

Zum einen ist die exklusive Legitimation und Wissenschaftlichkeit von Forschungsbestrebungen zu bestreiten, nur weil sie in natürlichen Lebensbereichen durchgeführt werden.

Zum anderen wird ein wichtiges Prinzip nicht berücksichtigt, nämlich die „Annahme, daß die Eigenschaften der Umweltkontexte einer Untersuchung die Vorgänge in der Untersuchungssituation beeinflussen und sich derart auf Interpretation und Generalisierbarkeit der Ergebnisse auswirken können“⁶⁵. BRONFENBRENNER unterstreicht mit diesem Aspekt die Relevanz der phänomenalen Umwelten für die Entwicklungsforschung⁶⁶ und plädiert damit für eine Vermittlung von subjektiv wahrgenommener Bedeutungsumwelt und objektivem Lebensraumaspekt⁶⁷.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte definiert BRONFENBRENNER ökologische Gültigkeit wie folgt: „Ökologische Validität oder Gültigkeit bezeichnet das Ausmaß, in dem die von den Versuchspersonen einer wissenschaftlichen Untersuchung erlebte Umwelt die Eigenschaften hat, die der Forscher voraussetzt.“⁶⁸ Dem hierbei äußerst schwierig zu lösenden Problem der Feststellung, wie die Versuchsperson die Situation wahrnimmt⁶⁹, entgegnet er mit der Bemerkung, daß es weder möglich noch nötig ist, die Wahrnehmung der Versuchssituation durch die Versuchsperson völlig zu erfassen. Ökologische Validität ist ein Ziel, dem man sich zwar annähern, nie jedoch ganz erreichen kann. „Aber je näher wir ihm kommen, desto besser werden wir die komplexen Wechselwirkungen“⁷⁰ im ökologischen Raum verstehen.

Neben dem Nachweis der ökologischen Gültigkeit muß bei Untersuchungen in ökologischem Kontext ein weiteres Kriterium berücksichtigt werden. Wie schon gezeigt, bedeutet hier Entwicklung Veränderungen, die nicht an den Augenblick oder die Situation gebunden sind. Dementsprechend muß aufgewiesen werden, daß diese Veränderungen räumlich und zeitlich - oder eines von beiden - bleibend sind. Dieses als *Entwicklungsvalidität* bezeichnete Kriterium wird wie folgt definiert: „Wenn eine in Vorstellungen oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person (oder beidem) bewirkte Veränderung erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift, kann gesagt werden, daß Entwicklung stattgefunden hat und Entwicklungsvalidität nachgewiesen wurde.“⁷¹

65 BRONFENBRENNER 1981a, S. 46

66 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 38f.

67 Vgl. MERTENS 1997, S. 14f. und Abschnitt 3.1.2.1. dieser Arbeit

68 BRONFENBRENNER 1981a, S. 46

69 Vgl. hierzu die Argumentation bei BRONFENBRENNER 1981a, S. 46-50

70 BRONFENBRENNER 1981a, S. 50

71 BRONFENBRENNER 1981a, S. 52

Wie nun angesichts des dargestellten komplexen Systems voneinander abhängiger, ineinandergeschachtelter Ebenen die Interaktionen von Individuum und Umwelt untersucht werden können, erläutert BRONFENBRENNER mit der Methode des *ökologischen Experiments*: „Ein ökologisches Experiment erforscht die fortschreitende Anpassung zwischen dem sich entwickelnden menschlichen Organismus und seiner Umwelt durch den systematischen Vergleich von zwei oder mehr Umweltsystemen oder ihren Strukturkomponenten; die Kontrolle anderer Einflüsse geschieht entweder durch Zuordnung nach Zufall (geplantes Experiment) oder durch sorgfältig abgestimmte Zuordnung einander entsprechender Bedingungen (natürliches Experiment).“⁷²

BRONFENBRENNER empfiehlt, dieses Verfahren in den frühesten Untersuchungsstadien einzusetzen, und nicht, wie üblich, nur zur Hypothesenüberprüfung, „sondern zu *heuristischen Zwecken* ... um das ‘Wesen’ der bestehenden Anpassung zwischen der Person und dem sie umgebenden Milieu systematisch zu analysieren“⁷³. Damit ist nicht auf das Verfahren selber, sondern auf seine Zielsetzung und seine Zeitgebung verwiesen. Das ökologische Experiment kann so dazu dienen, die Eigenschaften von Systemen innerhalb und außerhalb des unmittelbaren Lebensbereichs zu entdecken und zu analysieren. „Aus eben dieser Perspektive erscheint nicht Hypothesenprüfung, sondern *Entdeckung* als wichtigstes Ziel des ökologischen Experiments: Es soll die Systemeigenschaften und Prozesse identifizieren, die menschliches Verhalten und menschliche Entwicklung beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden.“⁷⁴

Zu diesem Zweck darf sich ein Experiment nicht nur auf eine Variable begrenzen, denn die menschlichen Umwelten und das menschliche Vermögen, sich auf diese Umwelten einzustellen, ist so komplex, daß sie durch ein allzu vereinfachtes Forschungsmodell nicht erfaßt, geschweige denn verstanden werden können. Das klassische Laborexperiment versucht so viele Variablen als möglich *wegzukontrollieren*, das ökologische Experiment dagegen so viele der relevanten Kontraste *einzukontrollieren*, wie strenge experimentelle Planung und praktische Durchführbarkeit es erlauben⁷⁵.

Für das ökologische Experiment, das sich auf die Eigenschaften des Makrosystems richtet, gibt es nach BRONFENBRENNER „im wesentlichen zwei Strategien für die

72 BRONFENBRENNER 1981a, S. 53

73 BRONFENBRENNER 1981a, S. 53

74 BRONFENBRENNER 1981a, S. 54f.

75 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 55

Erforschung der für bestimmte Kulturen und Subkulturen charakteristischen durchgehenden Muster der Entwicklung im Kontext“⁷⁶ :

- * Die erste Strategie ist der Vergleich bestehender Gruppen. Arbeiten dieser Art konzentrieren sich fast ausnahmslos auf die Merkmale der Individuen statt auf die Eigenschaften der umgebenden sozialen Kontexte und die Anpassungsprozesse zwischen Person und Umwelt; auch zukünftige Möglichkeiten werden nicht verzeichnet.
- * Nach der zweiten Strategie wird die Umwelt radikal zu neuen Konfigurationen umgebildet, um so bislang ungenutzte Verhaltenspotentiale der Versuchspersonen zu aktivieren. In diesem „Transformationsexperiment werden bestehende ökologische Systeme systematisch so verändert, daß die in einer Kultur oder Subkultur verbreiteten Formen der sozialen Organisation, Weltanschauungen und der Lebensstile in Frage gestellt werden. Ein Transformationsexperiment ändert irgendeine Komponente eines Makrosystems auf systematische Weise. Diese Änderung kann auf jeder Ebene der Umwelt vom Mikro- bis zum Exosystem bewirkt werden, indem Elemente und Verbindungen ausgeschlossen, abgeändert oder hinzugefügt werden“⁷⁷ .

Die erste, in den Vereinigten Staaten bevorzugte Strategie verewigt in den Augen BRONFENBRENNERs den *Status Quo*; deshalb muß die Erforschung von Veränderungen im Makrosystem in ihren Experimenten andere Kontraste verwenden, wie dies in der Entwicklungsforschung in Russland geschieht. „Der Vergleich der Auswirkungen von in der Kultur schon bestehenden Systemen und Systemelementen ist etwas völlig anderes als eine experimentelle Veränderung, die eingeführte Institutionsformen und Werte neu strukturiert.“⁷⁸ Das Transformationsexperiment ist für wissenschaftliches Arbeiten im ökologischen Kontext anderen experimentalen Ansätzen vorzuziehen und kann als eine *Auswahlstrategie* für empirische Arbeiten bezeichnet werden.

3.1.4. Würdigung und Kritik des ökologischen Ansatzes

Die umfangreichen, „gleichermaßen für Psychologie, Pädagogik und Soziologie“⁷⁹ wegweisenden Arbeiten BRONFENBRENNERs haben im Laufe der Zeit international verschiedenste Auszeichnungen erfahren. Unter anderem wurde das Bemühen

76 BRONFENBRENNER 1981a, S. 56

77 BRONFENBRENNER 1981a, S. 58

78 BRONFENBRENNER 1981a, S. 58

79 BLANKERTZ 1981, S. 187

BRONFENBRENNERS auszeichnet, Aussagen mit hoher wissenschaftlicher Präzision mit den Mitteln der Umgangssprache zu formulieren⁸⁰.

Ungeachtet der formellen Dekorationen seines Schaffens bleiben die Ausführungen BRONFENBRENNERS im einzelnen inhaltlich nicht gänzlich unwidersprochen.

So wird die Einteilung in ökologische Systeme als der derzeit „beste Zugang zu einer ökologischen Entwicklungspsychologie“⁸¹ zwar anerkannt, doch deren Definitionsmerkmale als nur schwer auszumachen eingeschätzt. Bei näherem Hinsehen erscheint die Darstellung der einzelnen Systemgrößen als *unsystematisch*. So fehlen vor allem die größeren Organisationsformen, wie z.B. die Verwaltungsorganisationen von Gemeinden, Landkreis, Regierungsbezirk usw., es fehlt die Unterscheidung von Kleinbetrieb versus Großbetrieb als Systeme, weiterhin die mehr oder minder strukturierten Zwischenformen wie Wohnquartier und Stadtstruktur⁸²: „Das Makrosystem ist mit den übrigen Systemen kaum vergleichbar, da es die durchgreifende universelle Wirkung der Kultur meint, wobei die Definitionsmerkmale von *System* nur schwer auszumachen sind.“⁸³

Im ganzen betrachtet jedoch, liegt das Besondere an BRONFENBRENNERS Ansatz darin, daß er beide Bedeutungen des Begriffes der Ökologie, nämlich die soziale und die biologische Dimension beinhaltet, und er überdies einige wichtige Ausweitungen berücksichtigt. Dazu gehört der Einbezug der demographischen Sachverhalte und die Ermittlung ihrer Auswirkungen auf die Familienstruktur, ferner das ernste Bemühen, die mannigfachen Wechselwirkungen zwischen der sozialen und kulturellen Umwelt, der Familie und dem Individuum als politisch sowie pädagogisch gestaltbar zu erfassen. Unverkennbar ist seine Absicht, eine Integration von naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu leisten. Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Disziplinen will er Psychologie, hierbei insbesondere die Sozialpsychologie, Soziologie und - über den interkulturellen Vergleich - die Sozialanthropologie im Studium der Lebensbedingungen und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verknüpfen, sowie Theorie und Praxis in ihrer wechselseitigen Bedingtheit erfassen⁸⁴.

80 In Deutschland wurden BRONFENBRENNER beispielsweise zwei Ehrendoktorwürden in Berlin und Münster zuerkannt. Vgl. SILBEREISEN 1986 und BLANKERTZ 1981

81 OERTER 1987, S. 93

82 Vgl. MERTENS 1997, S. 11

83 OERTER 1995a, S. 89

84 Vgl. MERTENS 1997, S. 10f. und LÜSCHER 1976, S. 28

3.1.5. Zwischenergebnisse

Nach der kurzen Untersuchung der zentralen theoretischen Bestandteile des Konzeptes der Ökologie der menschlichen Entwicklung lassen sich nunmehr die eingangs genannten, aus dem erweiterten Gewaltbegriff nach GALTUNG an ein Konzept der Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen resultierenden Kriterien auf ihre Einlösung im ökologischen Kontext überprüfen.

Der ökologische Ansatz kann personelle und strukturelle Einflußnahmen sowohl in den einzelnen Lebensbereichen der sich entwickelnden Person wie auch zwischen ihnen und aus dem Bereich des Makrosystems berücksichtigen. Durch die Beachtung der vielfältigen Beziehungen und Effekte im zwischenmenschlichen Bereich und deren struktureller Transponierbarkeit auf die sie umgebenden Systeme können die unterschiedlichsten Einflußgrößen im Sinne der Dichotomien der Gewalttypologie nach GALTUNG erfaßt werden. Das besondere Gewicht, das das Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung auf die Reziprozität des Wirkens von Interaktionen legt, erlaubt die Analyse möglicher, entgegengesetzt wirkender, und das bedeutet in unserem Kontext, gewalttätiger Einflüsse.

Die Beschäftigung mit dem Entwicklungsbegriff des ökologischen Ansatzes zeigt die Abkehr von einer lediglich objektivierenden Sichtweise der Entwicklung von Verhalten hin zu einer Berücksichtigung auch des subjektiven Erlebnishorizontes der sich entwickelnden Person; damit wird das Kriterium einer potentiellen Differenzierung individuell unterschiedlich empfundener und definierter Gewalteinwirkungen erfüllt.

Schließlich zeigt die Beschäftigung mit den Forschungsmethoden, insbesondere das Transformationsexperiment als eine Auswahlstrategie für wissenschaftliche Arbeiten im ökologischen Kontext, daß diesem Ansatz sowohl die zeitliche Streuung der gewalttätigen Einflüsse auf die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen als auch die Veränderungen der Lebensbereiche und der sie umgebenden Systeme als wichtige theoretische Bestandteile immanent sind.

Dem letzten nachzuforschenden Kriterium nach der Analyse bzw. der Bestimmung der aktuellen bzw. potentiellen Verwirklichung des Individuums, den beiden Größen also, die eine Deskription des Ausmaßes von Gewalt erst ermöglichen, ist der nachfolgende zweite Abschnitt dieses Kapitels gewidmet. In diesem wird zunächst ein Blick auf die Brauchbarkeit des erweiterten Gewaltbegriffes im Rahmen der Ökologie der menschlichen Entwicklung geworfen.

In den umfangreichen Erörterungen BRONFENBRENNERS finden sich einige Forschungsergebnisse zum Themenkomplex Entwicklung von Gewaltverhalten, die im

Verlauf des folgenden Abschnittes einerseits zur Erläuterung des Gebrauchs des erweiterten Gewaltbegriffes in ökologischen Kontext aufgeführt werden. Andererseits geben sie erste Hinweise auf *ein Konzept der Gewaltentwicklung im ökologischen Kontext*.

Der Abschnitt wird mit einem Blick auf die der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung immanenten Richtlinien zur Untersuchung von wissenschaftlichen Arbeiten beschlossen. Das Aufzeigen dieser Richtlinien ist notwendig, um die Gültigkeit von Untersuchungen im Rahmen der ökologischen Entwicklung und damit die Aussagekraft für ein *Konzept der Gewaltentwicklung im ökologischen Kontext* zu überprüfen.

3.2. Der erweiterte Gewaltbegriff im ökologischen Kontext

3.2.1. Zum Gebrauch des erweiterten Gewaltbegriffes im ökologischen Kontext

Hinsichtlich des legitimen Gebrauchs des erweiterten Gewaltbegriffes im theoretischen Rahmen der Ökologie der menschlichen Entwicklung erläutern zwei thematisch abgestimmte Exempel aus dem Werk BRONFENBRENNERS die begriffliche Nähe und die inhaltlichen Überschneidungen beider Konzepte bezüglich des Gewaltbegriffes: Zum einen ein Beispiel aus dem Lebensbereich *Vorschule* als einem Kontext menschlicher Entwicklung, zum anderen ein Beispiel aus dem Bereich *Elternhaus/Schule*.

- (1) Im ersten Falle der Vorschule untersucht BRONFENBRENNER die Effekte von Gruppenbetreuung⁸⁵. Eine der dabei für ihn wichtigen Fragen lautet „Welche spezifischen Aspekte einer Tagespflege- oder Vorschulprogrammes steigern oder aber verringern seine Wirksamkeit?“⁸⁶.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung stellt BRONFENBRENNER, neben anderen hier nicht zu berücksichtigenden Untersuchungen, das Projekt der *National Day Care Study* dar, das im Auftrag der *Administration of Children, Youth and Families* von Abt-Associates ausgeführt wird. Ihr Hauptziel ist die Bestimmung der Auswirkungen von Variationen des Betreuungsverhältnisses, der Betreuerzahl, der Gruppengröße und der Qualifikation der Angestellten auf das Verhalten von Vorschulkindern, aber auch auf die Kosten der Tagesbetreuung in Horten⁸⁷.

85 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 163ff.

86 BRONFENBRENNER 1981a, S. 186

87 Vgl. TRAVERS/RUOPP 1978, S. 1f.

Das Ergebnis der Untersuchung besagt, daß in unterschiedlichen Altersstufen sich Betreuungsverhältnis und Gruppengröße different auswirken.

Bei den Kindern unter drei Jahren beeinflußt das Betreuungsverhältnis das Verhalten stärker als die Gruppengröße. Je mehr Kinder einer Betreuerin anvertraut waren, desto weniger Zeit befaßte sie sich mit Unterweisungen und desto mehr mit Einteilung und Kontrolle oder einfacher Beobachtung. War das Betreuungsverhältnis ungünstig, dann waren Reaktionen des Unbehagens oder apathisches oder passives Verhalten der Kinder häufiger⁸⁸.

In der Altersspanne der Drei- bis Fünfjährigen ist die Gruppengröße der ausschlaggebende Faktor. Es wird deutlich, daß in Gruppen von fünfzehn oder weniger Kindern, mit entsprechend wenigen Betreuern, wünschenswertes Verhalten häufiger auftritt und die Leistungssteigerungen größer sind als in Gruppen von fünfundzwanzig und mehr Kindern⁸⁹.

Bei der Erforschung der Ursachen für diese Sachverhalte konnten die Forscher der *National Day Care Study* im Altersbereich der Drei- bis Fünfjährigen bestimmte Muster im Verhalten der Beteiligten beschreiben: Betreuerinnen in kleineren Gruppen waren häufiger in sozialen Interaktionen mit den Kindern zu beobachten als Betreuerinnen in größeren Gruppen. Weiterhin wurde auch die Anzahl der Interaktionen der im Lebensbereich anwesenden Kinder und Erwachsenen als eine maßgebliche Variable ermittelt. Da nun ein Kleinkind bis zu drei Jahren in seiner Entwicklung stärker von der Häufigkeit der Interaktionen mit den Erwachsenen, kaum jedoch von den anwesenden Gleichaltrigen abhängig ist, spielt das *Betreuungsverhältnis* die entscheidende Rolle⁹⁰. Nach dieser Zeit jedoch wird einerseits der Einfluß der Kameraden immer stärker, während andererseits die Abhängigkeit von den Erwachsenen merklich nachläßt und die Fähigkeit wächst, sich in Gruppen angemessen zu verhalten.

Nach BRONFENBRENNER entsprechen die empirischen Ergebnisse der *National Day Care Study* den allgemeinen theoretischen Schlußfolgerungen über Gruppenbetreuungseffekte: „Mindestens in der heutigen Gesellschaft der Vereinigten Staaten unterminieren die Erfahrungen und Erlebnisse in Gruppen im allgemeinen die Sozialisationsbestrebungen der Erwachsenen und fördern die Ent-

88 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 188

89 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 188. Die Leistungssteigerungen werden anhand der intellektuellen Entwicklung der Kinder mit zwei Standardtests *Caldwell's Preschool Inventory* und *Peabody Picture Vocabulary Test* erfaßt (vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 187f.)

90 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 190f.

wicklung egozentrischen, aggressiven und antisozialen Verhaltens.“⁹¹ Sind die Kinder einmal älter als drei Jahre, ist zu erwarten, daß der Einfluß der beaufsichtigenden Erwachsenen um so kleiner wird, je größer die *peer-group* ist. Nähert sich das Kind dem Schulalter, kann die Gruppengröße als Katalysator wirken und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, in denen Kameraden den Einfluß ausüben, der in Erwachsenen-Kind-Dyaden vom Erwachsenen ausgeht, und der Fortgang der Entwicklung entsprechend beeinträchtigt wird.

Hinsichtlich des Gebrauchs des erweiterten Gewaltbegriffes im ökologischen Kontext ist in vorstehendem Beispiel auf drei von BRONFENBRENNER beschriebene Sachverhalte zu verweisen:

Zum einen erörtert er den *aktuellen* Zustand des Gruppenbetreuungsbereiches hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses und der Gruppengröße. So beträgt das Betreuungsverhältnis für Babys bis zu 18 Monaten 1:3,8 und für Kleinkinder zwischen anderthalb und zweieinhalb Jahren 1:7,8. Die Gruppengröße ist dabei für Babys im Durchschnitt 6,9 und für die Kleinkinder 10,9. In Horten für Drei- bis Fünfjährige bestehen die Gruppen aus 10 bis 25 Kindern bei maximal 3 bis 4 Betreuerinnen.

Zum zweiten ermittelt er hinsichtlich einer günstigen Entwicklungsmöglichkeit für die Kinder unter drei Jahren ein Betreuungsverhältnis („1:5,5“⁹²) bzw. eine Obergrenze für die Gruppengröße („In Gruppen von fünfzehn oder weniger Kindern“⁹³) für die Drei- bis Fünfjährigen.

Zum dritten führt er den Nachweis, daß aus nicht optimalen Gruppenbetreuungssituationen Effekte bzw. *Einflüsse* entstehen, die für die Entwicklung des Kindes eindeutig kontraproduktiv sind.

- (2) Das zweite Beispiel zum Gebrauch des erweiterten Gewaltbegriffes ist im Mesosystem der ökologisch verstandenen Umwelt angesiedelt. BRONFENBRENNER legt dar, wie sich die Kluft zwischen Schule und Elternhaus sukzessive vergrößert⁹⁴. Die Schulen in den Wohnbezirken verschwinden, die neuen Schulen sind größer, unpersönlicher und weiter weg, das Lehrpersonal kommt aus immer weiteren Umkreis, Eltern und Lehrer sehen sich immer seltener. Die Schule wird zur Insel. Inseln sind auch die Klassenzimmer, in denen die Kinder altersgruppenweise gesondert leben und mit Kindern aus anderen Klassen oder Jahrgangsstufen

91 BRONFENBRENNER 1981a, S. 191

92 BRONFENBRENNER 1981a, S. 189

93 BRONFENBRENNER 1981a, S. 188

94 Vgl. BRONFENBRENNER 1974

kaum Kontakt haben. „Dieser relative Mangel an Gemeinschaftsleben läßt den zersetzenden Kräften der Aufsplitterung in Altersgruppen freien Lauf.“⁹⁵

Alle diese Trends lassen die Schule nach BRONFENBRENNER zu einer „der besten Keimstätten der Entfremdung der amerikanischen Gesellschaft“⁹⁶ werden, wobei diese Entfremdung verschiedene Auswirkungen hat.

Destruktive Folgen sind das progressive Absinken der Leistungstestwerte von Collegeaspiranten und Schülern der Grund- und Mittelstufen; weiterhin auch die steigenden Raten von Mord, Selbstmord, Drogenkonsum und Kriminalität bei Kindern im Schulalter und auch das Ansteigen von Vandalismus und Gewalttätigkeit in der Schule.

Im Rahmen der ökologischen Modellvorstellungen sind die Entfremdung von Kindern und Jugendlichen und ihre destruktiven Folgen für deren Entwicklung Phänomene des Mesosystems. „Sie reflektieren den Zusammenbruch der Verbindungen zwischen den verschiedenen Segmenten im Leben unserer Kinder - zwischen Familie, Schule, Kameradengruppe, Nachbarschaft und der lockenden oder vielmehr der allzuoft gleichgültigen oder ablehnenden Welt der Arbeit.“⁹⁷

Auch bei diesem Beispiel lassen sich bezüglich des erweiterten Gewaltbegriffes drei Aspekte festhalten: Zum einen wird ein gegenwärtiger Vorgang sukzessiver Entfremdung (*Zusammenbruch der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen*) beschrieben, zum zweiten ein zu erstrebender Zustand (*Erhalt der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen*) definiert, zum dritten die Auswirkungen der Differenz beider vorhergehender Aspekte erörtert.

Zusammengefaßt beschreibt also BRONFENBRENNER in beiden Beispielen nach einer Bestandsaufnahme des *aktuellen Zustandes* ein anzustrebendes und - das ist pädagogisch betrachtet besonders wichtig - ein realisierbares *Ziel*, das in der jeweiligen Situation eine günstige Bedingung für die menschliche Entwicklung darstellt. Er beschreibt auch die Folgen bei Nichterreichen des anzustrebenden Zustands. Diese Aspekte im Blick bemüht er sich um eine Annäherung an den Optimal-Zustand, um die besten Bedingungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Übertragen auf die makrosozialen Bereiche geht es ihm darum, „optimale Voraussetzungen für die Entwicklung des biologischen und physischen Potentials zu

95 BRONFENBRENNER 1981a, S. 220

96 BRONFENBRENNER 1974b, S. 60

97 BRONFENBRENNER 1981a, S. 220f.

schaffen. Dies ist das Kernstück von BRONFENBRENNERs Sozialisationstheorie⁹⁸.

In der Diktion von GALTUNG⁹⁹ gesagt, werden nun der gegenwärtige Zustand bei BRONFENBRENNER als die *aktuelle Verwirklichung* und der Optimal-Zustand als die *potentielle Verwirklichung* benannt. Der dritte Aspekt aus den Beispielen BRONFENBRENNERs weist auf die mögliche Vermeidbarkeit der Differenzen hin: Eine Verbesserung der Gruppenbetreuungssituation ist praktisch genauso möglich wie eine Aufrechterhaltung bzw. Wiedereinrichtung der Kontakte der Lebensbereiche Schule und Elternhaus.

Ausgehend von diesen Analysen erscheint die Hypothese legitim, die erwähnte Differenz zwischen *Ist-* und *Soll-Zustand* bei BRONFENBRENNER als *Gewalt* im Sinne GALTUNGs zu bezeichnen. Die Maßnahmen zur Verringerung der Differenzen aus den genannten Beispielen sind als Verbesserungen der Entwicklungschancen der sich entwickelnden Person zu betrachten und als Möglichkeit der Verringerung von Gewalt zu interpretieren. *Gewalt* wird dann im ökologischen Rahmen zum Hindernis für eine nachweislich günstige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In der Verbindung von erweitertem Gewaltbegriff und ökologischem Konzept wird eine Dynamik freigesetzt, die sozialpolitische und pädagogische Forderungen, wie z.B. einer Intensivierung der Forschung oder einer besseren finanziellen Ausstattung, nach sich zieht.

Nach der *allgemeinen* Überprüfung der Nutzungsmöglichkeit des erweiterten Gewaltbegriffes im Rahmen der Ökologie der menschlichen Entwicklung stellt folgendes von BRONFENBRENNER aufgeführte Beispiel dar, wie auch der *geschlechtsspezifische* Aspekt in Untersuchungen dieses Typus berücksichtigt werden kann.

BRONFENBRENNER untersucht die *Tagespflege* und die *Vorschule*¹⁰⁰ als für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr wichtige Kontexte. Er greift dabei auf Ergebnisse von Forschungsunternehmen zurück, die die Auswirkungen von Ersatzbetreuung bzw. Familienbetreuung über die Vorschuljahre hinaus verfolgen.

98 LÜSCHER 1976, S. 9. Dieses Streben sowohl auf wissenschaftlicher wie auch auf sozialpolitischer Ebene verleiht BRONFENBRENNER den Ruf eines „Anwalts des Kindes“ (LÜSCHER 1976, S. 15).

99 Vgl. Abschnitt 2.2.1 dieser Arbeit

100 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 163ff.

BRONFENBRENNER rezipiert hierzu eine Längsschnittuntersuchung von MOORE, die die Entwicklung von zwei Kindergruppen bis zum Alter von mehr als fünfzehn Jahren vergleicht¹⁰¹.

Die eine Gruppe besteht aus Kindern, die vor dem fünften Lebensjahr mindestens ein Jahr lang den Großteil des Tages von jemand anderem als der Mutter betreut werden; die Kontrollgruppe besteht aus Kindern, die bis zu ihrem fünften Lebensjahr ganz von ihrer Mutter versorgt werden.

Bei der ersten Erhebung, als die Kinder sechs Jahre alt waren, wurden die mit Ersatzbetreuungs-Erfahrungen als signifikant rechthaberischer gegen andere Kinder wie auch gegen ihre Eltern, als weniger fügsam und weniger von Strafen beeindruckt, als weniger empfindlich gegen Schmutz und als weniger toilettensicher beschrieben als die zu Hause aufgezogenen Kinder der Kontrollgruppe. Die Unterschiede nach Betreuungsmodus waren jedoch bei Buben weit ausgeprägter als bei Mädchen. Und zwar differierten die Verhaltensmuster um so mehr, je älter die Kinder wurden, auch wurden die Differenzen mit dem Alter zunehmend verlässlicher. MOORE nennt diese Erscheinung *sleepier effects*, ruhende Effekte.¹⁰²

Bei der letzten Untersuchung im Alter von durchschnittlich fünfzehn Jahren differenziert MOORE die Ergebnisse nach beiden Geschlechtern.

Im Vergleich zur Kontrollgruppe beschreiben die Mütter der Gruppe mit ausgedehnten Ersatzbetreuungserfahrungen ihre Söhne nach folgenden Kategorien: Sie lügen, um Schwierigkeiten zu vermeiden; haben Differenzen mit Eltern über Freunde; sie benutzen Sachen ihrer Eltern ohne Erlaubnis und nehmen Dinge an sich, von denen sie wissen, daß sie sie nicht haben sollen¹⁰³.

Im Überblick über alle Informationen zu dieser Gruppe faßt MOORE zusammen: „Als Gruppe scheinen die Buben durch die Bezeichnungen ‘furchtlos, aggressiv und nicht konform’ gut beschrieben. Dazu gehören Interaktionen außer Haus mit Altersgenossen einerseits und zahlreiche Auseinandersetzungen mit den Eltern andererseits. Die unabhängigen Beurteilungen durch die beiden Psychologen bestätigen die aktive und aggressive Qualität des Verhaltens der Jungen.“¹⁰⁴

Männliche Kinder und Jugendliche der Kontrollgruppe werden von den Müttern wie folgt beschrieben: „Man kann sich darauf verlassen, daß er nicht tut, was er nicht soll (sic!)“ und „schließt sich schwer (an andere Kinder O. H.) an“¹⁰⁵. Sie äußern mehr Interesse an akademischen Gegenständen, an kreativen Fertigkeiten und daran,

101 Vgl. MOORE 1975

102 BRONFENBRENNER 1981a, S. 173f.

103 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 174

104 MOORE 1975, S. 257

105 MOORE 1975, S. 258

Dinge zu machen und zu reparieren. Bei den Mädchen liegen die Unterschiede in ähnlichen Richtungen, sind aber weniger stark ausgeprägt. MOORE zieht die Möglichkeit in Betracht, daß diese Ergebnisse Persönlichkeitsunterschieden der Mütter zugeschrieben werden könnten. Tatsächlich decken die Untersuchungen auch einige auf, die systematisch mit dem Geschlecht der Kinder variieren: Mütter zu Hause betreuter Söhne erscheinen „durchwegs ängstlicher und stärker egobeteiligt an den Söhnen“¹⁰⁶, was für die Mütter der Töchter nicht zutrifft.

Varianzanalysen erweisen den Betreuungsmodus als den primären und einzigen statistisch signifikanten Faktor. Insgesamt sind weder die Ersatzbetreuung noch die Betreuung zu Hause ideal für die Kinder - nach MOORE ist ein Mittelweg anzustreben¹⁰⁷:

Wenn eine Mutter ihr Kind bis zum Alter von fünf Jahren ausschließlich selbst betreut, neigt das Kind dazu, sich im Vergleich zu anderen Kindern etwa gleicher Intelligenz und sozialer Schicht frühzeitig erwachsene Verhaltensstandards zu eigen zu machen, vor allem, was Selbstkontrolle und intellektuelle Leistungen betrifft. Bei Buben sind diese Wirkungen noch in der Adoleszenz erkennbar; so das Verlangen nach dem Beifall Erwachsener, aus dem sich eine Hemmung rechthaberischen Verhaltens, die Angst vor körperlichen Verletzungen und die Ängstlichkeit gegen Altersgenossen ergeben. Mütter, die ihre Söhne nach diesen Richtlinien erziehen, neigen zur Ängstlichkeit und zu großer Ego-Beteiligung und geben zu, Zwangsausübung in Erziehung und Betreuung für richtig zu halten. Wenn die Mutter vor dem fünften Jahr des Kindes als ausschließliche Betreuerin abgelöst wird, beginnen die Buben, sich mehr um die Anerkennung ihrer Kameraden und weniger um die der Erwachsenen zu kümmern; ihr Verhalten wird aktiv, aggressiv, unabhängig und - trotz gewisser adoleszenter Schwierigkeiten - frei von Angst, sie bleiben mit geringerer Wahrscheinlichkeit in der Schule, um für ihre Abschlußprüfung zu lernen. Einige Befunde aus anderen Untersuchungen sprechen dafür, daß Betreuung durch die Mutter und gleichzeitige Ersatzbetreuung vom dritten Lebensjahr an für das Gleichgewicht der Persönlichkeit am günstigsten ist.¹⁰⁸

Solch eine Kompromißlösung beinhaltet eine regelmäßige Teilzeitbetreuung mit weniger als 25 Wochenstunden.

In Anschluß an MOOREs Längsschnittuntersuchung gelangt BRONFENBRENNER zu der Vermutung, „daß frühe Tagespflege-Erfahrung möglicherweise die Anpassung an Altersgenossen nicht ungünstig beeinflusst, den Erwerb mancher erwachsener kultureller Werte aber möglicherweise verzögert“¹⁰⁹.

106 MOORE 1975, S. 261

107 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 175

108 BRONFENBRENNER 1981a, S. 175f.

109 BRONFENBRENNER 1981a, S. 176

In bezug auf den Erwerb kultureller Werte in Gleichaltrigengruppen verweist er auf Ergebnisse aus einer Reihe vergleichender, transkultureller Feldstudien¹¹⁰, die besagen, daß die Inhalte dabei in einer Spannweite von Verbrechen und Gewalttätigkeit über verantwortungsbewußte Zusammenarbeit zu kritikloser Konformität reichen können; hierbei liegt das Verhalten der Kameradengruppen in den Vereinigten Staaten näher am gewalttätigen Ende des Kontinuums. „Die Tendenz von Kameradengruppen, Kinder, und vor allem Buben, in manchen Kulturen für aggressives, impulsives und egozentrisches Verhalten besonders anfällig zu machen, scheint mit individualistischen Ideologien und mit sozialen Strukturen einherzugehen, die die Aufspaltung in Altersgruppen begünstigen.“¹¹¹

Trifft diese Interpretation zu, so sind die beobachtete größere Aggressivität bei Kindern mit Tagespflegerfahrungen eine Reflexion der allgemeinen Rolle, die der Kameradengruppe in manchen Kulturen zugewiesen scheint. Denn Tagespflege kann die Entwicklung auch in andere Richtungen lenken: In der Sowjetgesellschaft zum Beispiel erziehen Tagespflegereinrichtungen zu Konformität und Fügsamkeit statt zu Aggressivität und Individualismus¹¹². Tagesbetreuung scheint die Konformität in bezug auf die Kameradennormen in allen untersuchten Kulturen zu steigern, der Inhalt dieser Normen stellt dabei aber eine Funktion allgemeiner kultureller Werte dar.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der transkulturellen Studien betrifft die Verbindung von Geschlechtsvariable und Betreuungsumgebung. „Während die wichtigsten Auswirkungen der Einflußquellen manchmal von Kultur zu Kultur verschiedene Richtungen nehmen, zeigen die statistischen Wechselwirkungen in Verbindung mit der Geschlechtsvariablen ein durchgehendes Muster, in dem Buben von Umweltkontrasten stärker betroffen erscheinen als Mädchen.“¹¹³ Hinsichtlich dieses Effektes ist es unter Berücksichtigung des sehr niedrigen Männeranteils in der Tagesbetreuung nach BROFENBRENNER denkbar, daß Mädchen durch das Angebot ein und desselben Geschlechtsrollenmodells in den Lebensbereichen zu Hause und im Hort befähigt werden, im Wechsel von Lebensbereich zu Lebensbereich mehr Stabilität zu wahren. Männliche Kinder dagegen suchen aufgrund der fehlenden gleichgeschlechtlichen Identifikationspersonen nach Halt und Werten in der Gleichaltrigengruppe; sie erscheinen insofern stärker umweltorientiert als Mädchen.

110 Vgl. hier z. B. BROFENBRENNER/RODGERS/DEVEREUX 1968, BROFENBRENNER/CAPLAN/EYAL/KAV-VANAKI/KIELY 1976c

111 BROFENBRENNER 1981a, S. 177

112 Vgl. BROFENBRENNER 1970, S. 99

113 BROFENBRENNER 1981a, S. 179

BRONFENBRENNER faßt vorstehende Ergebnisse und Überlegungen zu einer Hypothese über den evidenten Einfluß der Tagespflege auf die Entwicklung der Kinder zusammen: „Kinder, die von klein auf für den größten Teil des Tages in Gruppenbereichen betreut werden, verhalten sich in den Vorschuljahren und in der späteren Kindheit bis in die Adoleszenz mit größerer Wahrscheinlichkeit egozentrisch, aggressiv und antisozial. Der beobachtete Effekt ist bei Buben besonders ausgeprägt; er wird durch die Kameradengruppe der Kinder vermittelt und tritt mit größter Wahrscheinlichkeit in Gesellschaftsformen auf, in denen Ausdrucksformen von Individualismus, Aggression und Unabhängigkeit in Kindergruppen, vor allem bei Buben, ermutigt werden.“¹¹⁴

Ausgehend von empirischen Daten zum Verhältnis von Betreuung zu Hause und Tagespflege durch andere Personen als der Mutter erläutert BRONFENBRENNER u.a. die negativen Auswirkungen einer zu langen Tagespflege bei Vorschulkindern, d.h. einer deutlich über 25 Wochenstunden dauernden Fremdbetreuung: Aus der Differenz zwischen *Ist*- und *Soll*-Wert im Tagespflegebereich können gerade bei männlichen Kindern und Jugendlichen Aggressivität, antisoziales und egozentrisches Verhalten entstehen. Dieses Verhalten gipfelt in der mangelnden Übernahme kultureller Werte durch männliche Kinder und Jugendliche.

Der Aggressivitätsentstehung bei männlichen Kindern und Jugendlichen durch ungenügende Tagespflegezeiten im Zusammenhang mit einem unausgewogenen Geschlechterverhältnis beim Pflegepersonal zu ungunsten der männlichen Kinder und Jugendlichen wird mit dieser Analyse sowohl ein gesellschaftspolitischer wie auch ein pädagogischer Ansatzpunkt zur Aggressionsminderung offengelegt.

Dieses von BRONFENBRENNER ausgearbeitete Fallbeispiel zur Entstehung von aggressivem¹¹⁵ und antisozialem Verhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen zeigt den Gebrauch des erweiterten Gewaltbegriffes im ökologischen Kontext. Es weist einzelne auf einen Teil der Gesamtpopulation wirkende Einflüsse aus, die für eine individuelle Entwicklung von Gewaltverhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. Es stellt Zusammenhänge her, die zum Teil empirisch belegt, zum Teil hypothetisch sind und noch der genaueren Untersuchung bedürfen. Die Suche nach Entstehungsfaktoren für Gewaltverhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen ist im ökologischen Kontext möglich und theoretisch implizit.

114 BRONFENBRENNER 1981a, S. 196

115 BRONFENBRENNER benutzt in diesem Rahmen *aggressiv* und *gewalttätig* synonym.

Auch gibt dieses Beispiel BRONFENBRENNERs erste Hinweise auf ein am Ende dieses Kapitels versuchtes *Konzept der Gewaltentwicklung im ökologischen Kontext*.

Bevor jedoch eine Annäherung an ein solches Konzept erfolgen kann, muß zunächst noch der Frage nachgegangen werden, ob und welche wissenschaftlichen Arbeiten für den ökologischen Kontext benutzt werden dürfen oder können.

BRONFENBRENNER führt zu diesem Zweck einige Axiome zur Untersuchung von wissenschaftlichen Arbeiten an. Diese werden von ihm jedoch nicht explizit herausgestellt, sondern finden sich immanent in seinen umfangreichen Ausführungen zur Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung. Die im nächsten Abschnitt erfolgende ausführliche Erläuterung der Richtlinien ist auch deshalb notwendig, da mit ihnen die Gültigkeit von Untersuchungen im Rahmen der ökologischen Entwicklung und damit deren Aussagekraft für den vorgestellten theoretischen Kontext überprüft werden kann.

3.2.2. Zentrale ökologische Axiome zur Untersuchung empirischer Arbeiten

Die für die Forschungsplanung und das Experiment in der Ökologie der menschlichen Entwicklung zu beachtenden Richtlinien, die zugleich die Leitlinien zur Untersuchung empirischer Arbeiten darstellen, lassen sich nach BRONFENBRENNER anhand eines „Prototyps“¹¹⁶ ökologischer Forschungsarbeit aufzeigen:

Die Untersuchung von SMITH¹¹⁷, die sich mit der Verbindung von Schule und Familie beschäftigt, hat zum Ziel, mittels einer experimentellen Intervention die Schulleistungen von Schulanfängern zu fördern, die aus Minoritätsgruppen mit geringem Einkommen stammen.

Den dreifachen Zweck des Programms der Untersuchung beschreibt die Autorin: „Erstens geht die Verantwortung für die Unterweisung des Kindes an die Familie zurück, der sie rechtens zusteht. Zweitens macht es die Familie stolz, wenn sie der Lehrer ist. Drittens bringt es die ‘wichtigen anderen’ (Lehrer und Eltern) des Kindes in seinem Lernprozeß als Partner zusammen, nicht als Konkurrenten oder Fremde. Keiner von beiden kann diese Aufgabe allein oder in Opposition zum anderen erfüllen.“¹¹⁸

116 BRONFENBRENNER 1981a, S. 219

117 „School and home: focus on achievement“, vgl. SMITH 1968

118 SMITH 1968, S. 90, zitiert nach BRONFENBRENNER 1981a, S. 218

Untersucht werden ca. tausend meist schwarze Kinder aus zwei öffentlichen Elementarschulen; alle stammen aus Familien mit niedrigem Einkommen. Kinder aus ähnlichen sozialen und ökonomischen Verhältnissen, die eine andere Elementarschule derselben Stadt besuchen, stellen die Kontrollgruppe.

Obwohl sich diese Untersuchung primär mit Verbindungen im Mesosystem beschäftigt, lassen sich aufgrund der strukturellen Gleichheit der Systeme die hier gefundenen Axiome zur Forschungsplanung auf die Verbindungen in allen anderen Systemen im ökologischen Raum, damit auch auf andere Untersuchungen, übertragen und sind deshalb beispielhaft.

So sind in diesem *Transformationsexperiment* von SMITH *Austauschprozesse jeglicher Art* in Gang gesetzt, nicht nur zwischen Schule und Elternhaus, sondern auch zwischen Schule und Nachbarschaft und damit der Arbeitswelt. In allen diesen Lebensbereichen werden Gelegenheiten zur Herstellung *vielfältiger Verbindung* und zur Bildung *kontextübergreifender Dyaden* geboten, die zu *gemeinsamer Tätigkeit* führen und die *Entwicklung von Primärbeziehungen* begünstigen. *N + 2-Systeme* und *Effekte zweiter Ordnung* überbrücken alle Grenzen. Der Kreis der *wichtigen Erwachsenen* und der *Lebensbereiche* im Kinderleben wird *erweitert*, und *jeder der Beteiligten befaßt sich in jedem dieser Bereiche mit gemeinsamen Tätigkeiten mit dem Kind und mit allen anderen Beteiligten*. Alle *möglichen Arten der Kommunikation* zwischen Lebensbereichen werden genutzt, in jedem Lebensbereich werden *zahlreiche Informationen* über die anderen Lebensbereiche angeboten. Maßnahmen zur *Unterstützung ökologischer Übergänge* in die oder innerhalb der Schule sind nicht vorgesehen, doch auf den abschließenden Übergang aus der Schule ins Arbeitsleben werden die Schüler vorbereitet. Besonderes Gewicht wird auf *die reziproke Interaktion* zwischen den Lebensbereichen gelegt, auf *partielle Kongruenz* der Tätigkeiten, auf den Aufbau *positiver Einstellungen* in beiden Richtungen, auf *komplementäre Rollen* und auf *Kräfteverhältnisse*, die sowohl Eltern wie Lehrern zu angemessenen Einfluß in ihren Bereichen verhelfen und ihnen auch das Gefühl geben, diesen Einfluß zu haben¹¹⁹.

Einzig auf Seite der abhängigen Variablen erkennt BRONFENBRENNER Mängel dieser Untersuchung. So ist die Auswahl der Ergebnismessungen eingegrenzt; die quantitativen Ergebnisse beschränken sich z. B. auf signifikante Zunahmen bei Leseleistungstests und auf durch Fragebogen erhobene Reaktionen der Eltern auf das Programm. Auch hätten „einige wenige Daten über die von Versuchs- und Kontrollgruppe in der Schule und - was vielleicht noch aufschlußreicher wäre - in der Familie

119 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 218f.

sowie in der Kameradengruppe in der Nachbarschaft aufgenommenen Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen den Wert des Beitrags, den diese Forschungsarbeit geleistet hat, erheblich gesteigert“¹²⁰.

Neben den im Verlauf dieses Kapitels schon beschriebenen *Verbindungen* im ökologischen System erläutert dieses hier vorgestellte Transformationsexperiment weitergehend auch *Faktoren*, die sich günstig auf das entwicklungsfördernde Vermögen der Lebensbereiche auswirken können. Diese Faktoren spiegeln theoretische Überlegungen in Form von Hypothesen des ökologischen Konzeptes über günstige oder ungünstige Prozesse und Beziehungen für die Entwicklung der heranwachsenden Person wieder, die empirisch untersucht werden können.

Diese Hypothesen sind neben den oben eingeführten Definitionen die zweite Form der Darlegung theoretischer Überlegungen zur Ökologie der menschlichen Entwicklung. Einige der Hypothesen sind rein deduktiv und folgen logisch aus den definierten Begriffen und aufgestellten Behauptungen, doch ihre große Mehrzahl ergibt sich aus der Anwendung des vorgeschlagenen theoretischen Bezugsrahmens auf konkrete empirische Untersuchungen¹²¹. Damit beschränkt sich BRONFENBRENNER nicht nur auf theoretische Ausführungen, sondern bemüht sich durchwegs, Ideen in operationale Begriffe umzusetzen. An gegebener Stelle wird im folgenden vierten Kapitel über die Faktoren günstiger oder ungünstiger Entwicklung in Gleichaltrigengruppen männlicher Kinder und Jugendlicher bezüglich Gewalt auf diese theoretischen Ableitungen und Schlußfolgerungen zurückgegriffen.

Beispielhaft werden im folgenden die in vorstehendem Prototyp ökologischer Forschungsplanung aufgezeigten und damit im ökologischen Kontext *zentralen Hypothesen* näher beschrieben. Da sie grundsätzliche Überlegungen widerspiegeln, können sie auch als Prinzipien positiver Entwicklung bezeichnet werden.

Zur besseren Übersicht werden die Hypothesen gemäß der einführenden Bemerkungen zur Ökologie der menschlichen Entwicklung geordnet¹²². Auf weitere Hypothesen und damit Forschungsaxiome wird gegebenenfalls innerhalb der noch darzustellenden empirischen Untersuchungen in Kapitel 4. dieser Arbeit recurriert.

* Als ein Grundbaustein des Mikrosystems kann die *Dyade gemeinsamer Tätigkeit* gemäß der folgenden Hypothesen in mehrerlei Hinsicht untersucht werden: Die

120 BRONFENBRENNER 1981a, S. 219

121 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 27f.

122 Vgl. Abschnitte 3.1.2.1. bis 3.1.2.3. dieser Arbeit

Entwicklung der Person ist abhängig von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten anderer Personen. Diese werden Teil des psychologischen Feldes der Person, deren Aufmerksamkeit sie erregen oder die sie zu gemeinsamer Tätigkeit heranziehen¹²³. Beide folgenden Hypothesen postulieren, daß bei Dyaden wie bei Individuen Entwicklungsprozesse auftreten können: „Zwei Personen, die beginnen, einander aufmerksam bei ihren Tätigkeiten zu beobachten, werden sich wahrscheinlich mit diesen Tätigkeiten gemeinsam befassen. Daher werden Beobachtungsdyaden leicht zu Dyaden gemeinsamer Tätigkeit umgebildet“¹²⁴, und „Zwei Personen, die sich mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen, werden wahrscheinlich differenziertere und dauerhaftere Gefühle füreinander entwickeln. Daher werden Dyaden gemeinsamer Tätigkeit leicht zu Primärdyaden“¹²⁵.

* Das Maß des Vorhandenseins der für jede Dyade charakteristischen Eigenschaften der *reziproken Interaktion*, der *positiven Einstellungen in beide Richtungen* und des *Kräfteverhältnisses* beschreiben das entwicklungsfördernde Vermögen dieser: „Die Auswirkung einer Dyade auf die Entwicklung wächst mit dem Grad der Reziprozität, dem Grad der gegenseitig positiven Gefühle und mit der allmählichen Verschiebung des Kräfteverhältnisses zugunsten der sich entwickelnden Person.“¹²⁶

* Die *Partielle Kongruenz* der Tätigkeiten verweist auf das Entwicklungspotential gemeinsamen Tuns in der Dyade: „Lernen und Entwicklung werden begünstigt, wenn die in Entwicklung begriffene Person sich mit jemandem, zu dem sie eine starke und dauerhafte Beziehung gebildet hat, an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit beteiligt und sich das Kräfteverhältnis allmählich zu ihren Gunsten verschiebt.“¹²⁷

* Neben den vorstehenden Bestandteilen einer Dyade können mit *Effekten zweiter Ordnung* Einflußnahmen Dritter auf das Entwicklungspotential der Dyade untersucht werden. Hierzu die folgende Hypothese: Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotential der „Dyade D₁“ wird in dem Maß gesteigert, in dem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in dem die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D₁ unterstützen. Umgekehrt wird das Entwicklungspotential der Dyade D₁ in dem Maß

123 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 71

124 BRONFENBRENNER 1981a, S. 74

125 BRONFENBRENNER 1981a, S. 74

126 BRONFENBRENNER 1981a, S. 74

127 BRONFENBRENNER 1981a, S. 75

vermindert, in dem in den externen Dyaden gegenseitige Antagonismen bestehen oder die Dritten die in der Dyade D_1 ablaufenden Entwicklungsaktivitäten entmutigen oder stören“¹²⁸. Für die Untersuchung von SMITH bedeutet dies sowohl eine positive Einschätzung und Förderung der Eltern-Kind-Dyade durch die Lehrer als auch dieselbe Haltung der Eltern gegenüber der Lehrer-Kind-Dyade.

- * Als dritter Kontext menschlicher Entwicklung im Mikrosystem lassen sich *Rollen* hinsichtlich ihrer *Komplementarität* untersuchen: „Die Übernahme einer Rolle begünstigt Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Muster zwischenmenschlicher Beziehungen, die den mit dieser Rolle verbundenen Erwartungen entsprechen. Das gilt für das Verhalten der Person, die die Rolle übernimmt, wie für das Verhalten anderer ihr gegenüber.“¹²⁹ Diese Tendenz „verstärkt sich, wenn die Rolle Teil der hergebrachten Gesellschaftsstruktur ist und in der Kultur oder Subkultur Übereinstimmung über die mit ihr verbundenen Erwartungen herrscht“¹³⁰.

Nach diesen Hypothesen zum Entwicklungspotential von Verbindungen und Prozessen im *Mikrosystem* und ihrer analogen Bezugnahme auf den Raum zwischen den Lebensbereichen werden im folgenden einige zentrale Hypothesen zu Überlegungen über Prozesse und Verbindungen im *Meso*-, *Exo*- und *Makrosystem* angeführt.

- * Der Eintritt der sich entwickelnden Person in das Makrosystem läßt sich anhand der *Unterstützung der ökologischen Übergänge* erforschen: „Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht allein vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt.“¹³¹

- * Im Mesosystem sind dabei die *Erweiterung des Kreises der Lebensbereiche*, an denen sich die entwickelnde Person beteiligt und der zunehmende *Kreis der wichtigen Erwachsenen* von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung: „In welchem Ausmaß die Entwicklung gefördert wird, hängt direkt von der Anzahl strukturell verschiedener Lebensbereiche ab, an denen die sich entwickelnde Person in vielfältigen Dyaden gemeinsamer Tätigkeit und in Primärdyaden beteiligt ist, insbesonde-

128 BRONFENBRENNER 1981a, S. 90f.

129 BRONFENBRENNER 1981a, S. 101

130 BRONFENBRENNER 1981a, S. 102

131 BRONFENBRENNER 1981a, S. 201f.

re, wenn ihre Dyadenpartner reifer oder erfahrener sind als sie selbst.“¹³² „Diese Hypothese beruht auf der Annahme, daß die sich entwickelnde Person sich in ihrer Beteiligung an gemeinsamer Tätigkeit in mehreren Lebensbereichen auf viele verschiedene Personen und auf unterschiedliche Aufgaben und Situationen einstellen muß, was den Bereich und die Flexibilität ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und ihrer sozialen Fertigkeiten zunehmen läßt.“¹³³

- * Die Entwicklungschancen erhöhen sich dabei, wenn *vielfältige Verbindungen* zwischen den Lebensbereichen geschaffen werden, z. B. durch eine bestimmte Form der Dyade, der *kontextübergreifenden Dyade*: „Das Ausmaß, in dem eine Person von den Erfahrungen im Verlauf ihrer Entwicklung profitieren kann, hängt direkt von der Anzahl kontextübergreifender Dyaden ab, an denen sie vor diesen Erfahrungen in mehreren verschiedenen Lebensbereichen beteiligt war.“¹³⁴
- * Weiterhin spielen auch *gemeinsame Tätigkeiten mit dem Kind und allen anderen Beteiligten* eine Rolle: „Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen. Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nichtunterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen - wenn das Mesosystem schwach verbunden ist. Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird gesteigert, wenn die unterstützenden Verbindungen durch Personen hergestellt werden, mit denen die sich entwickelnde Person Primärdyaden gebildet hat und die an gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereichs beteiligt sind.“¹³⁵
- * Ein noch weiteres Beziehungsgeflecht eröffnet sich zur Überprüfung bei einem Blick auf Hypothesen über *N + 2-Systeme* im Mesosystem. Das entwicklungsfördernde Potential eines Mesosystems wird gesteigert, wenn die in verschiedenen Lebensbereichen an Dyaden gemeinsamer Tätigkeit oder an Primärdyaden beteiligten Personen durch ein geschlossenes Netzwerk von Tätigkeiten verbunden sind, d.h. wenn jedes Mitglied des Systems mit jedem anderen gemeinsame Tätigkeiten ausführt. „Dieses Muster wird optimal, wenn jeder der Beteiligten mit jedem anderen in jedem der Lebensbereiche interagiert und die Kräfteverhältnisse sich allmählich zugunsten der sich entwickelnden Person und der für ihr Wohlergehen unmittelbar

132 BRONFENBRENNER 1981a, S. 202

133 BRONFENBRENNER 1981a, S. 203

134 BRONFENBRENNER 1981a, S. 204

135 BRONFENBRENNER 1981a, S. 205

Verantwortlichen verschieben.“¹³⁶ Für den konkreten Fall bedeutet dies, daß sich alle Beteiligten des Transformationsexperimentes - Kind, Eltern, Lehrer - entweder in Dyaden oder N + 2-Systemen mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen und daß sich das Kräfteverhältnis allmählich von den Lehrern zugunsten von Eltern und Kind verschiebt.

- * Weitere Hypothesen betreffen die Möglichkeit und die Qualität von *verschiedenen Kommunikationsarten* zwischen den Lebensbereichen: „Das entwicklungsfördernde Vermögen der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen variiert direkt mit dem Grad der Mühelosigkeit und dem Ausmaß der beidseitigen Kommunikation zwischen diesen Lebensbereichen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, daß die Familie der sich entwickelnden Person in das Netz dieser Kommunikation einbezogen ist (die Entwicklung des Kindes in der Familie wie in der Schule wird begünstigt, wenn in beiden Richtungen offene Kommunikationskanäle bestehen). Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen ist um so größer, je persönlicher die Kommunikation zwischen ihnen ist.“¹³⁷
- * Doch auch die Quantität und zeitliche Verfügbarkeit *zahlreicher Informationen* ist von einiger Bedeutung für die Entwicklung einer Person: „Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrungen verfügen. Die Entwicklung einer Person wird beim Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß begünstigt, indem zutreffende Informationen, Ratschläge und Erfahrungen über einen Lebensbereich dem anderen fortlaufend zugänglich gemacht werden.“¹³⁸

Bezüglich der Leitfrage für diesen Abschnitt, ob und welche wissenschaftlichen Arbeiten für den ökologischen Kontext benutzt werden können, ist im Hinblick auf die hier aufgeführten Verbindungen und die Hypothesen über günstige oder ungünstige Entwicklungsfaktoren zu bemerken, daß der Wert einer Untersuchung im ökologischen Sinne steigt, je mehr der im folgenden nochmal kurz genannten Verbindungen untersucht werden und je mehr der hypothesenartig dargestellten Faktoren für eine günstige oder ungünstige Entwicklung in einer Arbeit berücksichtigt sind. Damit stellen diese Verbindungen eine Art *Auswahlstrategie* für empirische Arbeiten dar:

136 BRONFENBRENNER 1981a, S. 214

137 BRONFENBRENNER 1981a, S. 207

138 BRONFENBRENNER 1981a, S. 208

Es sind dies die Dyade gemeinsamer Tätigkeit, die reziproke Interaktion, die positiven Einstellungen in beide Richtungen, das Kräfteverhältnis und die partielle Kongruenz in der oder zwischen den Dyaden, die Effekte zweiter Ordnung, die komplementären Rollen, die Unterstützung ökologischer Übergänge, die Erweiterung des Kreises der Lebensbereiche und der wichtigen Erwachsenen, die vielfältigen Verbindungen zwischen den Dyaden, die kontextübergreifenden Dyaden, die gemeinsamen Tätigkeiten mit dem Kind und allen anderen Beteiligten, die vielgestaltigen N + 2-Systeme, die verschiedenen Kommunikationsarten, die zahlreichen Informationen zwischen den und über die Lebensbereiche.

3.3. Resümee: Annäherung an ein Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext

Wie eingangs dieses Kapitels gefordert und in den ersten Zwischenergebnissen dargestellt, integriert der ökologische Ansatz unterschiedliche Einflüsse auf die sich entwickelnde Person, die zeitliche Streuung der Einflüsse, die potentiellen Veränderungen der Lebensbereiche, die jeweils beim Individuum festzustellende Wirkung von Gewalt und die mögliche Reziprozität von Gewalteinflüssen.

Zudem zeigt das Zusammenführen der Konzepte des erweiterten Gewaltbegriffes und der Ökologie der menschlichen Entwicklung im zweiten Abschnitt dieses Kapitels die Benutzbarkeit des erweiterten Gewaltbegriffes bzw. der Gewalttypologie im ökologischen Konzept: In der Beschreibung eines *Ist*- und eines *Soll*-Zustandes erlaubt die ökologische Sichtweise die Benutzung eines Gewaltbegriffes im Sinne der Differenz zwischen dem, was real *ist* und dem, was mit dem gegebenen Maß an Einsicht und Hilfsmitteln *sein könnte*. Auch in der anzustrebenden *Verringerung* dieser jeweiligen Differenz sind die beiden Konzepte konvergent: Nach GALTUNG ist sie mit einer Gewaltverminderung, nach BRONFENBRENNER mit der Verbesserung der Entwicklungschancen gleichbedeutend.

Im Rückblick auf die Kritik an dem erweiterten Gewaltkonzept nach GALTUNG in Abschnitt 2.2.4. dieser Arbeit ist zu bemerken, daß aufgrund der erfolgten Bestimmung von *Ist*- und *Soll*-Zustand mit BRONFENBRENNER ein *Potentialitäts-Aktualitäts-Vergleich* wissenschaftlich durchaus fundiert möglich und die Kritik an GALTUNG in diesem Punkte nicht aufrecht zu erhalten ist. Zudem wird, sofern man das Individuum in seiner Entwicklung im Mittelpunkt sehen kann, der Vorwurf der *Psychologisierung* des erweiterten Gewaltkonzeptes von einer Schwäche in einen Vorteil verkehrt.

Nur kurz sei an dieser Stelle noch dem schon erwähnten Vorwurf der *Taktik und Strategie* begegnet. Bei der Anwendung des erweiterten Gewaltbegriffes nach GALTUNG steht nicht die *Diskreditierung von Gegnern* und die Rechtfertigung von Gegengewalt im Vordergrund. Das hier gewählte Theoriekonstrukt dient als *Analyse-instrument zur Darstellung bisher unscharfer Zusammenhänge*. Dieses soll keine „Skandalisierung von Sachverhalten“¹³⁹ bewirken, sondern einen kleinen Schritt in Richtung der Bildung einer pädagogischen Theorie zum Umgang mit Gewalt in Gruppen von männlichen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, womit sie im besten Sinne BRONFENBRENNERs Intention „zu theoretischen und empirischen Entdeckungen beizutragen ... neue Horizonte und neue Einblicke eröffnen“¹⁴⁰ zu entsprechen versucht.

In seinen umfangreichen, freilich nicht direkt auf das Thema *Gewaltentwicklung* bezogenen Untersuchungen im ökologischen Kontext weist BRONFENBRENNER nebenbei singulär auch auf Zusammenhänge zur Entstehung von aggressivem¹⁴¹ Verhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen hin. Es scheint durchaus möglich, mit derselben Vorgehensweise empirische Arbeiten, die eine gewalttätige Reaktion bei männlichen Kindern und Jugendlichen nachweisen, auf Einflußnahmen im Sinne eines erweiterten Gewaltbegriffes hin zu untersuchen, um so ein differenziertes Bild von Faktoren der Gewaltentstehung beim - für diese Arbeit - männlichen Individuum nachzuzeichnen. So bietet der vorliegende Ansatz explizit die Möglichkeit, die Zusammenhänge der Entstehung von Gewaltverhalten *geschlechtsspezifisch* zu untersuchen.

Mit dem Blick auf die verschiedenen Faktoren der Gewaltentstehung können durch diese Arbeit auch die Schichten unter der *personalen Gewaltschicht*, d. h. die strukturelle und kulturelle Gewalt, der empirischen Forschung zugänglich gemacht werden¹⁴².

In den Strukturen des ökologischen Raumes finden sich die unterschiedenen Dichotomien des erweiterten Gewaltverständnisses an den unterschiedlichsten Stellen, wobei aufgrund des sukzessiven Wegfallens persönlicher Verbindungen auf dem Wege von mikro- über meso- bzw. exo- zu makroskopischer Betrachtungsweise der Umwelt theoretisch eine Abnahme der personalen Einflußnahmen mit parallel laufender

139 NEIDHARDT 1986, S. 125

140 BRONFENBRENNER 1981a, S. 31

141 In den Untersuchungen BRONFENBRENNERs findet sich keine Begriffsbestimmung von *aggressiv*; eine Kontextanalyse zeigt jedoch den synonymen Gebrauch zu *gewalttätig*.

142 Vgl. das Gewalt-Schichten-Modell in Abschnitt 2.2.3. dieser Arbeit.

Zunahme struktureller Gewalteinflüsse zu erwarten wäre. Eine Durchsicht der Forschungsergebnisse BRONFENBRENNERS zur Entwicklung von gewalttätigem und antisozialem Verhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen bestätigt diese Annahme zunächst jedoch nicht: Es finden sich bei allen Beispielen vor allem *indirekte* Einflüsse auf die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen¹⁴³.

In einer repräsentativen, prototypartigen Arbeit zur Forschungsplanung und zum Experiment in der Ökologie der menschlichen Entwicklung führt BRONFENBRENNER zentrale Axiome zur Untersuchung empirischer Arbeiten auf. Es sind dies:

- * die spezielle Paarbeziehungsform der Dyade gemeinsamer Tätigkeit,
- * die reziproke Interaktion,
- * die positiven Einstellungen in beide Richtungen,
- * das Kräfteverhältnis und die partielle Kongruenz in der oder zwischen den Dyaden,
- * die Effekte zweiter Ordnung,
- * die komplementären Rollen,
- * die Unterstützung ökologischer Übergänge,
- * die Erweiterung des Kreises der Lebensbereiche und der wichtigen Erwachsenen,
- * die vielfältigen Verbindungen zwischen den Dyaden,
- * die kontextübergreifenden Dyaden,
- * die gemeinsamen Tätigkeiten mit dem Kind und allen anderen Beteiligten,
- * die vielgestaltigen N + 2-Systeme,
- * die verschiedenen Kommunikationsarten und
- * die zahlreichen Informationen zwischen den und über die Lebensbereiche.

Sind diese Axiome in einer Arbeit berücksichtigt, spricht das für die ökologische Validität der empirischen Arbeit. Je mehr dieser Faktoren und Verbindungen dabei in einer Arbeit berücksichtigt sind, desto höher wird die Aussagekraft dieser und ihre Gültigkeit im ökologischen Sinne.

Bei der Betrachtung der einzelnen Axiome zur Überprüfung empirischer Arbeiten wird die partielle Nähe zu den in Kapitel 2. referierten Lerntheorien der Psychologie deutlich. Das *Lernen am Modell* beschreibt beispielsweise offensichtlich den Vorgang in der *Beobachtungsdjade* zwischen der sich entwickelnden und der Beispiel gebenden Person.

143 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 116ff.

Der hier vorgestellte theoretische Erklärungszusammenhang bewegt sich auch in der Nähe der psychologischen *Frustrations-Aggressions-Hypothese*, und zwar insofern, als es einen Einfluß gibt, der zu einem gewalttätigen Verhalten führt. Wesentliche Unterschiede finden sich jedoch in der ausgeprägten Differenzierung der Ursachen von Gewalt anhand der Typologie des erweiterten Gewaltbegriffes. So werden auch Einflüsse erkannt und benannt, die zunächst scheinbar nicht zu gewalttätigem Handeln führen (wie in dem Beispiel mit dem Betreuungsverhältnis und der Gruppengröße in Abschnitt 3.2.1. gesehen). Wichtig ist hier weiterhin auch, daß kein singular-kausaler Zusammenhang von Gewalt-Einfluß und Gewalt-Handeln konstatiert wird, sondern ein Geflecht aus verzweigten und sich bedingenden Faktoren zu Gewalthandeln führt.

Die Nähe des vorliegenden Kontextes zu den soziologischen Theorien wird in einem identischen Bezugspunkt deutlich. In den Theorien zur Entstehung abweichenden Verhaltens spielt deren Normbezogenheit eine entscheidende Rolle. Die Abweichung von der Norm, sei es durch Regellosigkeit oder durch Zuschreibung, läßt unter anderem gewalttätiges Verhalten entstehen. Normen sind nun Ausdruck der jeweiligen durch den kulturellen Hintergrund geprägten Gesellschaft, also des im ökologischen Raum beschriebenen Makrosystems.

Neben Konvergenzen einzelner Theorien mit dem ökologischen Ansatz finden sich auch zwischen den Theorien Berührungspunkte. Das Konzept der differentiellen Assoziation baut beispielsweise auf den vorgestellten Theorien der Lernpsychologie auf und erweitert es: Demnach werden neben den gewalttätigen Verhaltensweisen auch die analogen gesellschaftlichen Einstellungen zur Gewalt und zum Gewaltgebrauch gelernt.

Die unverkennbare Nähe des hier vorgestellten Ansatzes zu verschiedenen Gewaltentstehungstheorien aus der Psychologie und der Soziologie verweist auf die mögliche Integration verschiedener Erklärungsansätze, damit auf die in Abschnitt 2.3.3. dieser Arbeit geforderte interdisziplinär offen angelegte Theoriebildung.

Ein Konzept der Gewaltentwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen im human-ökologischen Kontext bestimmt auf Grundlage des erweiterten Gewaltverständnisses mit dem Instrumentarium der ökologischen Axiome den aktuellen Zustand und die potentiellen Entwicklungschancen für einen gewählten Lebensbereich der sich entwickelnden Person, wobei der Einfluß, der die Differenz zwischen Zustand und Entwicklungschancen generiert bzw. deren Verminderung verhindert, nach der Typologie der Gewalt unterschieden und benannt werden kann.

Ein Konzept der Gewaltentwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen im human-ökologischen Kontext ermöglicht zwei Vorgehensweisen:

- * Zum einen können mit den zentralen Axiomen zur Untersuchung empirischer Arbeiten des human-ökologischen Ansatzes empirische Arbeiten oder geplante Untersuchungen daraufhin untersucht werden, ob und wieviele Axiome in dieser Untersuchung berücksichtigt werden. Davon ausgehend läßt sich die Validität der Untersuchung in human-ökologischem Sinne bestimmen und ihre Reichweite im ökologischen Kontext einschätzen. Zudem kann festgestellt werden, welche Axiome in einer Arbeit nicht berücksichtigt sind und gegebenenfalls Forschungsbedarf angemeldet werden muß. Die in der Untersuchung ausgewiesenen Einflüsse, die der Entwicklung entgegenstehen, können in die Typologie des erweiterten Gewaltbegriffes eingeordnet werden.
- * Zum anderen können für einen bestimmten zu explorierenden Bereich Forschungsergebnisse aus den unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zusammengetragen werden. Eine solche Zusammenschau bzw. die sich ergänzende Zusammenführung einzelner Forschungsergebnisse sollte im Interesse an einer hohen Validität der Aussagen zu einem Untersuchungsbereich möglichst viele Axiome in Betracht ziehen. Je mehr ökologische Axiome Berücksichtigung finden, desto deutlicher werden die Entwicklungspotentiale eines Lebensbereiches, seine Entwicklungschancen sowie die Entwicklungshemmnisse für das Individuum oder die Gruppe. Die in den Untersuchungen ausgewiesenen negativen Einflüsse auf die Entwicklung können durch die Gewalttypologie des erweiterten Gewaltbegriffes systematisiert werden. Durch den gewonnenen Überblick kann dann Forschungsbedarf angemeldet werden, oder - bei einer ausreichenden Berücksichtigung der Axiome - eben auch nicht. Zudem lassen sich, wie das BRONFENBRENNER zu tun pflegt, Hypothesen über günstige oder ungünstige Prozesse und Beziehungen für die Entwicklung der heranwachsenden Person in diesem Untersuchungsbereich bilden, die wiederum die Grundlage für weitere empirische Forschungen sein können¹⁴⁴.

144 Diese beiden Vorgehensweisen wendet BRONFENBRENNER in seinem Hauptwerk an: Zur Untersuchung der Validität einer empirischen Arbeit im ökologischen Sinne und der Bestimmung ihrer Reichweite im ökologischen Kontext vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 187ff. Zur Kompilation von Forschungsergebnissen speziell zu den Bereichen Labor, Kinderheime, Tagespflege und Vorschule vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 116-198.

TEIL II: DIE GLEICHALTRIGENGRUPPE VON MÄNNLICHEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

4. GEWALT IN DER ENTWICKLUNG VON MÄNNLICHEN KINDERN UND JUGENDLICHEN: DER LEBENSBEREICH GLEICHALTRIGENGRUPPE

Der im vorstehenden Kapitel konzeptualisierte theoretische Rahmen der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext erlaubt es, die komplexen, Gewaltverhalten hervorrufenden Einflüsse auf die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. In der Darstellung von Aktuellem und Potentiellem gelingt eine Operationalisierung des erweiterten Gewaltbegriffes nach GALTUNG. Dieser Rahmen ermöglicht zwei prinzipielle Vorgehensweisen:

- * Die erste ist die Bewertung einzelner empirischer Arbeiten oder geplanter Forschungsdesigns anhand der zentralen Axiome zur Forschungsplanung und zum Experiment in der Ökologie der menschlichen Entwicklung. Empirische Arbeiten oder ihre Planung können daraufhin untersucht werden, ob und wieviele Axiome in dieser Untersuchung berücksichtigt sind. Davon ausgehend läßt sich die ökologische Validität der Untersuchung bestimmen und ihre Reichweite im human-ökologischen Kontext erschließen. Eine Einordnung der der Entwicklung entgegenstehenden Einflüsse in die Typologie der Gewalt ist möglich.

- * Die zweite Vorgehensweise ist das Zusammenführen von Forschungsergebnissen zu einem bestimmten thematischen Bereich. Die Auswahl der Forschungsergebnisse kann dabei nach der Berücksichtigung der unterschiedlichen zentralen Axiome in den einzelnen empirischen Arbeiten getroffen werden, wobei im Interesse einer hohen Validität der Aussagen innerhalb einer Untersuchung und in der Gesamtschau der Forschungsergebnisse möglichst viele Axiome Berücksichtigung finden sollten. Die in solch einer Zusammenstellung enthaltenen unterschiedlichen Typen von Gewalt innerhalb der Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme und deren Elemente und Charakteristika, die auf die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen wirken, können in der Diktion GALTUNGs beschrieben werden. Die unterschiedlichen gewalttätigen, in differenten Lebensbereichen auf die Entwicklung männlicher Kinder und Jugendlicher wirkenden Einflüsse können ausfindig gemacht werden. Die Durchsicht der für den gewählten thematischen Bereich vorhandenen Forschungsergebnisse kann Wissenslücken aufzeigen und gegebenenfalls Forschungsbedarf ergeben. Weiterhin können Hypothesen über günstige oder ungünstige Prozesse und Beziehungen für die Entwicklung männlicher Kinder und Jugendlicher gebildet werden, die wiederum empirisch untersucht werden können.

Das Interesse, die gewalttätigen Einflüsse zu erforschen, die in der Sozialisation von männlichen Kindern und Jugendlichen wirken, zieht das Problem der Auswahl nach sich, denn es steht einer Fülle von möglichen Lebensbereichen gegenüber, die für die Erforschung lohnenswert sind, wie z. B. die Lebensbereiche *Schule*, *Freizeit* oder *formelle Jugendgruppen*. Eine Vielzahl von weiteren Unterscheidungen und Konstellationen dieser Altersstufe sind zudem möglich. Einteilungen z. B. nach der Alltagsbewältigung der Jugendlichen in *jugendliche Handlungstypen* oder nach Kleidung und innerer Haltung in *jugendliche Lebensstile* sind in der Literatur gängig¹.

Welche Lebensbereiche sind nun die wichtigsten, welche müssen am dringendsten erforscht werden? BRONFENBRENNER bemerkt hierzu: „Für die Entwicklung in Kindheit und Adoleszenz scheint durch die verfügbaren Befunde eine Gruppe von drei Lebensbereichen identifiziert: Elternhaus, Schule (einschließlich Tageshort und Vorschule) und Kameradengruppe.“²

Für die vorliegende Arbeit wird der Focus der Analyse nun auf den dritten Bereich, die *Gleichaltrigengruppe* oder *peer-group* gerichtet³. Dies hat, neben der notwendigen umfangbedingten Selbstbeschränkung, drei differente Gründe:

- (1) Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist explizit herauszustellen. Tritt die *peer-group* im Kindesalter als eine von vielen wichtigen Lebensbereichen auf und trägt gerade zur Entwicklung von Sozialverhalten, von Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit und dem Selbstkonzept von Kindern bei⁴, kommen ihr im Jugendalter einige allgemeine zentrale Entwicklungsfunktionen zu:

* Die *peer-group* kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie das Gefühl der Einsamkeit überwinden, das viele Jugendliche aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und der Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln.

1 Vgl. LENZ 1988

2 BRONFENBRENNER 1981a, S. 223f.

3 In den Übersetzungen der Schriften BRONFENBRENNERS wird der Terminus *Kameradengruppe* als deutsches Synonym zum englischen Ausdruck *peer-group* verwendet. Eine weitere adäquate Übersetzungsmöglichkeit ist der Begriff *Gleichaltrigengruppe*. Dieser soll in dieser Arbeit eine Präferenz gesetzt werden, da *Kameradengruppe* mit der konnotativen Verbindung 'Kamerad = Freund' mißverständlicherweise von vorne herein auch eine positive emotionale Bindung der Gleichaltrigen unterstellen könnte. So werden die Begriffe *Gleichaltrigengruppe* und *peer-group* in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht. Zur Auswahl des Bereiches *peer-group* vergleiche auch 2.3.1.4. dieser Arbeit: Wichtige Bereiche des Lernens sind nach BANDURA die Medien, die Familie und die *peer-group*.

4 Vgl. OERTER 1995b, S. 295f.

- * Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und läßt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären.
- * Die Gleichaltrigengruppe hat eine wichtige Funktion in der Ablösung von den Eltern und bietet Unterstützung durch die normierende Wirkung einer Mehrheit.
- * Sie kann zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet⁵.

- (2) Für die Auswahl der peer-group ist weiterhin anzuführen, daß der Lebensbereich *Gleichaltrigengruppe* bezüglich der *gewalttätigen Einflüsse* noch keine so intensive und weitergehende Untersuchung erfahren hat, wie die Lebensbereiche *Elternhaus*⁶ und *Schule*⁷. Die Bedeutung dieses Bereiches wird erst erkannt: „One of the reasons why they (peer influences, O. H.) are not emphasized ... is that work on their causal status is not as far advanced.“⁸ Erste theoretische Ansätze erkennen, daß die Entfaltung in Jugendszenen und Jugendkulturen der Gleichaltrigen „gerade heute in einer Phase gesellschaftlicher Erosionen und Umbrüche den wohl deutlichsten, im Lebensalltag von Jugendlichen praktisch werdenden Versuch darstellt, sich subjektgeleitet gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit handelnd anzueignen“⁹.
- (3) Vor allem aber aus einem dritten Blickwinkel sind die Zusammenhänge von Gewalteinflüssen in der Gleichaltrigengruppe von Interesse: Empirische Untersuchungen zeigen, daß Gewaltstraftaten gegen Sachen überwiegend mit Tatgenossen (80 %) begangen werden. Bei Gewalt gegen Personen sind dies noch ca. 50 % der Taten¹⁰. Schon im Alterssegment unter sechs Jahren kommt dieser Zusam-

5 Vgl. OERTER/DREHER 1995, S. 370

6 Zu den Forschungen zur Gewaltentstehung im Lebensbereich *Elternhaus* sind gerade die Untersuchungen von PATTERSON, DISHON und REID zu nennen, die den Zwang in der Erziehung im Elternhaus behandeln (PATTERSON/DISHON/REID 1992). Weitere Anknüpfungspunkte: BEYNON 1989, GESSNER 1984, HOLTAPPELS 1987 und insbesondere FRUDE/GAULT 1984 und FRACZEK/KIRWIL 1992. Auch auf die Forschungsergebnisse BRONFENBRENNERs sei verwiesen, hier insbesondere die Berücksichtigung von KOHN (BRONFENBRENNER 1981a, S. 230-234).

7 Zur Entstehung von Gewalt im Lebensbereich *Schule* gibt es eine Fülle von Arbeiten. Als besonders bemerkenswert ist hier auf die Arbeiten von Dan OLWEUS und Mitarbeitern hinzuweisen: Aufgrund einer sehr umfangreichen Stichprobe und einer viele Einflüsse berücksichtigenden Auswertung stellt sie eine der fundiertesten Arbeiten in diesem Lebensbereich dar (OLWEUS 1984a, 1984b, 1992, 1994 und insbesondere 1995). Vgl. auch HURRELMANN 1992.

8 LOEBER 1990, S. 17

9 HEIM u. a. 1992d, S. 70f.

10 Vgl. KERNER u. a. 1990, S. 452

menhang zum tragen: Männliche Kinder zeigen gewalttätiges Verhalten meistens in der Gegenwart von männlichen peers¹¹.

Gleichaltrigengruppen bilden für männliche Kinder und Jugendliche augenscheinlich den Zusammenhang, in dem sie bevorzugt gewalttätige Straftaten begehen. Das Zusammensein mit devianten Gleichaltrigen ist für männliche Kinder und Jugendliche ein mittelmäßig guter Prädiktor für spätere Delinquenz¹².

Die unzureichende Untersuchung des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe und seine zentrale Bedeutung für die männlichen Kinder und Jugendlichen führen zur Wahl der zweiten aus dem Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext resultierenden möglichen Vorgehensweisen: Eine Bewertung einzelner empirischer Arbeiten erscheint für den Lebensbereich Gleichaltrigengruppe an dieser Stelle nicht angebracht, da erst ein systematisches Zusammenfügen von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen einen Eindruck von den *Gewaltverhältnissen* in Gleichaltrigengruppen, von ihren Entwicklungschancen, vor allen Dingen aber auch von ihren Entwicklungshemmnissen entstehen läßt.

Im folgenden Abschnitt werden nun Untersuchungsergebnisse, die die Entstehung von gewalttätigem Verhalten männlicher Kinder und Jugendlicher in Gleichaltrigengruppen betreffen, systematisch zusammengefügt. Der formale Rahmen des Konzeptes der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext wird dabei mit neuen Forschungsergebnissen aufgefüllt. Obwohl die einzelnen Studien nicht alle ökologisch angelegt sind, ergibt ihre systematische Anordnung einen Fortschritt im Wissen über den Lebensbereich und den pädagogischen Möglichkeiten.

Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse werden die für die vorliegende Arbeit interessanten Zusammenhänge aus gegebenenfalls komplexen Zusammenhängen herausgefiltert. Die Studien stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Ihre Ergebnisse werden nach den Strukturen und Mustern des ökologischen Raumes geordnet: Zwischenmenschliche Strukturen (Reziprozität, Kräfteverhältnis und affektive Beziehung), molare Aktivitäten oder Tätigkeiten und Rollen. Da diese drei Teile zur Beschreibung des Mikrosystems sowohl für das Meso- und Exosystem als auch für das Makrosystem benutzt werden können und dort Gültigkeit haben, werden Ergebnisse aus diesen umfassenden Strukturen unter diesen drei Strukturen aufgeführt.

11 MACCOBY/JACKLIN 1980

12 Vgl. LOEBER 1990, S. 17

Die in diesem Abschnitt skizzierten Momentaufnahmen zur Entwicklung von Gewaltverhalten im Zusammenhang mit den Gleichaltrigen erfahren mit der zeitlichen Dimension, die in einem weiteren Punkt dieses Kapitels Berücksichtigung findet, eine zusätzliche Erläuterung. Zudem ist sie im ökologischen Kontext auf jeden Fall wichtig, da sie über einen Verhaltenstransfer in eine andere Zeit die Entwicklungsvalidität des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe nachweist.

Die Zusammenfassung am Ende des Kapitels erörtert Überschneidungen der Ergebnisse der einzelnen Studien. Weiterhin werden hier die kompilierten gewalttätigen Einflüsse in die Gewalttypologie des erweiterten Gewaltbegriffes eingeordnet und entsprechend benannt. Mit diesen Schritten wird eine *Annäherung* an ein Bild der Entwicklung von gewalttätigem Verhalten von männlichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in der Gleichaltrigengruppe angestrebt.

Anhand der Zusammenfassung der Ergebnisse werden aufgrund der Idee der Verringerung der Gewalteinflüsse auf diesen Lebensbereich pädagogische Postulate ausgemacht. Diese Postulate münden zusammengefaßt schließlich in vier Aspekte für die gewaltpräventive Arbeit in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher ein.

Vor der Betrachtung des Lebensbereiches peer-group ist explizit darauf hinzuweisen, daß mit dem Herausgreifen eines Bereiches aus der Entwicklung männlicher Kinder und Jugendlicher die anderen Lebensbereiche nicht vernachlässigt werden dürfen. So hängt eine eventuelle Gewalttätigkeit männlicher Kinder und Jugendlicher in der peer-group ökologisch betrachtet nicht vom Bezug zu den Gleichaltrigen alleine ab, sondern von der Gesamtheit der Einflüsse in allen Lebensbereichen und über bestimmte Zeitspannen hinweg¹³.

13 Die Einflüsse der peer-group, ihre lebenszeitliche Einordnung und die Zusammenhänge und Wechselwirkungen mit anderen Lebensbereichen beschreiben beispielsweise PATTERSON, REID und DISHION in den vier Stufen des von ihnen konzipierten *Coercion Models* zur Entwicklung von unsozialem Verhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen. Für die Forscher ist die peer-group in lebensgeschichtlichem Zusammenhang in zwei ihrer Stufen von evidenter Bedeutung: In der zweiten Stufe (Kindheit), wenn Kinder durch Gleichaltrige zurückgewiesen werden (*peer-rejection*), und in der dritten Stufe (Jugend), wenn Gleichaltrige als *deviant peer-group* für die männlichen Jugendlichen an Bedeutung gewinnen (PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. 13). Vgl. hierzu auch SPERGEL 1995, S. 110ff.: „The ecological context“.

4.1. Gewalteinflüsse im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher

Neben Forschungsergebnissen aus unterschiedlichsten Formationen kindlichen und jugendlichen Lebens, wie z. B. Spieltriaden, Freundschaftsgruppen oder Nachbarschaftszusammenhängen ist im Rahmen der Untersuchung von Gleichaltrigengruppen die Berücksichtigung von *Cliquen* und *Gangs* unabdingbar:

Denn die Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher begegnet uns meist als *Clique* mit einer großen Vielfalt von Ausprägungsformen jugendlichen Lebensstils, die durch typische Merkmale gekennzeichnet ist:

- (1) Es besteht ein Korpus von Regeln, der
- (2) von einzelnen erworben werden muß, daraufhin
- (3) mit den beteiligten Gruppenmitgliedern abgestimmt werden muß, wobei
- (4) ein Interpretationsspielraum besteht.¹⁴

Zugleich ist die Teilhabe an einer Clique nicht verbindlich; Jugendliche können verschiedenen Cliquen gleichzeitig angehören; man kann das eine Mal kommen, das andere Mal nicht, wobei es auch darauf ankommt, ob man zum Kern oder eher zur Peripherie der Gruppe gehört. Zudem ist nach HEIM u. a. eine Veränderung über die Zeit hinweg zu beobachten: „Für Jugendliche nehmen heute ihre Zusammenschlüsse in Jugendcliquen und ihre Orientierung auf Jugendszenen einen immer zentraleren Stellenwert ein.“¹⁵

Auch *Gangs* setzen sich zum überwiegenden Teil aus männlichen Kindern und Jugendlichen zusammen. Ferner stellen Gangs, im Unterschied zu manchen bisherigen Meinungen¹⁶, nicht nur eine in vielerlei Hinsicht unterprivilegierte Randgruppe des Jugendbereiches dar. JANKOWSKI betont: „Much too often we have thought of gang members as the lowest of the lower class, individuals with low intelligence, psychological disorders, and/or no initiative to work for a living. *This view is simply not accurate.* A great range of individuals are in the gangs, but the vast majority are quite intelligent and are capable of developing and executing creative enterprises.“¹⁷

14 Vgl. OERTER/DREHER 1995, S. 373

15 HEIM u. a. 1992d, S. 70

16 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 311

17 JANKOWSKI 1991, S. 311f. Hervorhebung O. H.

Unter einer Gang soll in dieser Arbeit eine spezielle Form der Clique verstanden werden, deren Definition die oben eingeführte Bestimmung einer Clique verengt:

A gang is an organized social system that is both quasi-private (not fully open to the public) and quasi-secretive (much of the information concerning its business remains confined within the group) and one whose size and goals have necessitated that social interaction be governed by a leadership structure that has defined roles; where the authority associated with these roles has been legitimized to the extent that social codes are operational to regulate the behavior of both the leadership and the rank and the file; that plans and provides not only for the social and economic services of its members, but also for its own maintenance as an organization; that pursues such goals irrespective of whether the action is legal or not; and that lacks a bureaucracy (i. e., an administrative staff that is hierarchially organized and separate from leadership).¹⁸

Die Gang als halb private, halb öffentliche Selbstorganisationsform von Kindern und Jugendlichen, welche mit einer Führungsstruktur ausgestattet ist, die verschiedene mit unterschiedlichen Machtbefugnissen ausgestattete Rollen (*Führer* und *Untergebene*) beinhaltet, sorgt für die Mitglieder und das eigene Weiterbestehen und orientiert sich in der Verfolgung dieser Ziele nicht primär an der Gesetzeslage.

Cliquen und Gangs zu untersuchen, liegt auch deshalb nahe, weil männliche Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung dazu tendieren, sich entweder alleine aufzuhalten oder sich eben dann in *geschlechtshomogenen Gruppen* zusammen zu finden. Weibliche Kinder und Jugendliche neigen dagegen eher zur Bildung von gleichgeschlechtlichen (Freundschafts-) Paaren¹⁹. Und haben sich Kinder und Jugendliche in Gruppen zusammengefunden, ist festzustellen, daß „the youth gang problem in its violent character is essentially a male problem“²⁰.

18 JANKOWSKI 1991, S. 28f. In der Auseinandersetzung um die Kennzeichen einer Gang wurden zu ihrer Definition unterschiedliche Vorschläge unterbreitet. SPERGEL definiert Gang folgendermaßen: „Gang: Generally refers to a group or collectivity of persons with a common identity whose members interact on a fairly regular basis in a clique or sometimes as a whole group. The activities of the gang may be regarded as legitimate, illegitimate, or criminal in varying combinations“ (SPERGEL 1995, S. 309). GOLDSTEIN weist darauf hin, daß Gangs „are more violent and more drug-involved than in the past, and these two characteristics must also be included when establishing an accurate, contemporary definition of what constitutes a gang“ (GOLDSTEIN 1994, S. 256). MILLER schlägt eine weite Perspektive vor, die die komplexen Determinanten einer Gang-Konstitution umfaßt. „Youth gangs persist because they are a product of conditions basic to our social order. Among these are a division of labor between the family and the peer group in the socialisation of adolescents, and emphasis on masculinity and collective action in the male subculture; a stress on excitement, congregation, and mating in the adolescent subculture; the importance of toughness and smartness in the subcultures of lower-status populations; and the density conditions and territoriality patterns affecting the subcultures of urban and urbanized locales“ (MILLER 1982, S. 320).

19 Vgl. BJÖRKQVIST/LAGERSPETZ/KAUKIAINEN 1992, S. 123-126

20 SPERGEL 1995, S. 58

4.1.1. Zwischenmenschliche Strukturen

Das Grundmuster zwischenmenschlicher Strukturen bildet die Dyade. Sie hat spezielle Charakteristika wie die affektiven Beziehungen, die Reziprozität und das Kräfteverhältnis. Die Dyade und ihre Erweiterungen (N + 2-Systeme, N + 3-Systeme usw.) sowie die darin auftretenden Effekte (Effekte zweiter Ordnung) stehen im Mittelpunkt der nachstehenden Untersuchungen.

4.1.1.1. Dyade

4.1.1.1.1. Affektive Beziehung

Im folgenden werden unterschiedliche Aspekte der Entwicklung von unsozialem Verhalten bei männlichen Kindern erörtert. Sie basieren zum Teil auf der groß angelegten *Oregon Youth Study*.

Diese Längsschnittuntersuchung hatte zum Ziel „to build a family-based theory that would explain how antisocial behavior is maintained, to identify the problems that emerge over time because of the antisocial behavior, and to predict which fourth-grade boys would become chronic offenders by the age of 18“²¹. Insgesamt wurden Daten von 206, auf zwei Gruppen (n = 102 und n = 104) aufgeteilten, männlichen Kindern erhoben, die zumindest ein gemäßigt hohes Vorkommen an unsozialem Verhalten zeigen (*at-risk samples*).

Die erste Datenerhebung wurde 1983 bis 1984 im Alter von 9 bis 10 Jahren, die zweite bei 11 bis 12, die dritte im Alter von 13 bis 14 Jahren durchgeführt. Die sehr umfangreichen Datenbestände wurden zu den drei Zeitpunkten jeweils mittels Fragebögen, Interviews, auf Video aufgenommenen Problemlösesituationen, Telefoninterviews, Familienbeobachtungen, standardisierten Tests und Nennungen von den männlichen Kindern, den Eltern, den peers, den Beobachtern und durch die Auswertung der Videobänder erhoben²². Anlage und Vokabular der Oregon Youth Study zeigen, daß die Forscher ganz dem ökologischen Ansatz verschrieben sind. Für die vorliegende Arbeit sind die Teile der Oregon Youth Study bedeutsam, die das Verhältnis der männlichen Kinder zu den peers und deren mögliche Einflußnahmen betreffen.

21 PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. 15

22 Vgl. VUCHINICH/BANK/PATTERSON 1992, S. 512 und PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. 18, Figure 2.1

In einem Vergleich der beiden ersten Datenerhebungen (9/10 und 11/12 Jahre) untersuchen VUCHINICH, BANK und PATTERSON die Verbindungen zwischen den elterlichen Erziehungsmethoden, den Beziehungen unter den Gleichaltrigen und unsozialem Verhalten²³. Neben dem Verhältnis von elterlichem Erziehungsverhalten und unsozialem Verhalten der männlichen Kinder berücksichtigen die Autoren besonders den Zusammenhang von den Gleichaltrigenbeziehungen und unsozialem, gesellschaftsfeindlichem Verhalten.

Obwohl keine direkte Auswirkung der Beliebtheit bei den peers auf das antisoziale Verhalten der männlichen Kinder zu sehen war, resümieren die Autoren wie folgt: „However, being rejected by peers may be a first step toward involvement with anti-social peer groups. Individuals rejected by most peers may tend to drift toward association with each other to form groups that promote antisocial behavior. *Peer rejection* in preadolescence could thus indirectly influence antisocial behavior in adolescence.“²⁴

In einer weiteren Auswertung des Datenpools der Oregon Youth Study untersucht DISHION die Verbindungen zwischen den Beziehungen der männlichen Kinder in der Gleichaltrigengruppe, ihrem unsozialem Verhalten, ihrem Mangel an akademischen Kenntnissen und dem jeweiligen Familienumfeld²⁵.

Er vergleicht dazu die Daten der beiden Kohorten der ersten und zweiten Erhebung. Für seine Untersuchung benutzt er hinsichtlich der Gleichaltrigenbeziehungen unter den männlichen Kindern folgende Einschätzungsmöglichkeiten (*peer-nominations*), unter denen die männlichen Kinder wählen können: „Kids who you like as friends“, „Kids who make friends easily“, „Kids who don't get along with most other kids“, „Kids who you don't want to be friends with“.²⁶ Die beiden ersten und die beiden zweiten Einschätzungsmöglichkeiten, jeweils zusammengefaßt, werden als eine positive und eine negative Wertungsmöglichkeit für die Gleichaltrigenbeziehungen in die Untersuchung aufgenommen. Diese Bewertungsmöglichkeiten zum unsozialem Verhalten der männlichen Kinder beschreiben nicht das konkrete, möglicherweise gewalttätige Verhalten der untersuchten Personen, sondern reflektieren die Neigung der Kinder, sich hinsichtlich verschiedener *settings* übergreifend mit gesellschaftsfeindlichem Verhalten zu beschäftigen. Mit *gesellschaftsfeindlich* sind ernst-

23 VUCHINICH/BANK/PATTERSON 1992

24 VUCHINICH/BANK/PATTERSON 1992, S. 519

25 DISHION 1990

26 DISHION 1990, S. 878

hafte Verhaltensauffälligkeiten gemeint, wie „argues a lot, disobedient at home, lies, steals, disrupts class“²⁷.

DISHION kommt im allgemeinen zu ähnlichen Schlußfolgerungen wie VUCINICH, BANK und PATTERSON. Gruppenvergleiche der beiden Kohorten „revealed that rejected boys displayed more behavioral problems than did their average peers“²⁸. Im einzelnen findet er signifikante Korrelationen zwischen *child antisocial behavior* und *peer relations* ($r = -.40$ bei Kohorte 1 und $r = -.45$ bei Kohorte 2)²⁹, sowie zwischen *antisocial behavior* und *sociometric status: rejected* ($r = .54$)³⁰.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen unsozialem, gesellschaftsfeindlichem Verhalten von männlichen Kindern und ihrer Ablehnung bzw. ihrem Akzeptiertwerden in der Gleichaltrigengruppe: Je stärker ein männliches Kind von den Gleichaltrigen abgelehnt wird, desto häufiger treten unsoziale Verhaltensweisen auf.

Ablehnung und Akzeptanz finden sich im ökologischen Kontext in der Eigenschaft der *affektiven Beziehung* der Dyade wieder. Geht man davon aus, daß Gleichaltrigengruppen aus vielen Dyaden (und Dyadentypen) bestehen, läßt sich mit der folgenden Hypothese BRONFENBENNERs der Einfluß der Zurückweisung durch die Gleichaltrigen auf die Entwicklung beschreiben: „Die Auswirkung einer Dyade auf die Entwicklung wächst mit dem Grad der Reziprozität, dem Grad der *gegenseitig positiven Gefühle* und mit der allmählichen Verschiebung des Kräfteverhältnisses zugunsten der sich entwickelnden Person.“³¹ Je stärker das negative Gefühl gegenüber den abgelehnten bzw. zwischen den abgelehnten und beliebten männlichen Kindern ist, desto hemmender wirkt sich diese Beziehung auf die positive Entwicklung aus und unterstützt eine Entwicklung in negative Richtung, was in diesem Falle eine Entwicklung von unsozialem Verhalten bedeutet.

Wie sich diese Verhaltensdefizite auf die Struktur der Dyade auswirkt, erläutert eine Untersuchung von WILLNER. Mit dem Ziel, den Ursprung des aggressiven Verhaltens von männlichen Kindern zu erforschen, beobachtete die Autorin zwölf aggressive (Stichprobe) und zwölf unauffällige männliche Kinder (Kontrollgruppe) im Alter

27 DISHION 1990, S. 878

28 DISHION 1990, S. 874

29 Vgl. DISHION 1990, S. 882, Table 3. Hier sind *gute* Gleichaltrigenbeziehungen gemeint.

30 Vgl. DISHION 1990, S. 883, Table 4

31 BRONFENBRENNER 1981a, S. 74. Hervorhebungen O. H.

von durchschnittlich acht Jahren und neueinhalb Monaten³². Mit dem Anspruch, diese Untersuchung in natürlichen oder ökologisch validen Situationen durchzuführen, wurden die Versuchspersonen in Spielsituationen und in der Interaktion in Pausenzeiten mit Gleichaltrigen beobachtet.

Im Vergleich von Stichprobe und Kontrollgruppe ergab die Studie, daß die aggressiven Kinder signifikant weniger Zeit in Interaktionen verbringen als die Unauffälligen, und deshalb weniger Zeit für Gespräche haben. Zwar haben sie häufiger Kontakt; diese Kontakte sind jedoch wesentlich kürzer als die der Kontrollgruppenkinder³³. Den aggressiven Kindern werden mehr Beschwerden, Widersprüche und Äußerungen von Mißfallen entgegengebracht als ihrer Kontrollgruppe. Demgegenüber werden den Unauffälligen mehr positive Äußerungen, wie vergnügliche, ausgelassene oder gesellige Bemerkungen bekundet. „Indeed, the paucity of positive behaviour, relative to total interactions, expressed by other children towards the aggressive boys and by the aggressive boys towards their peers is striking.“³⁴ Die aggressiven männlichen Kinder haben zudem weniger Geschick im Austausch von Informationen mit den peers; d. h. sie sprechen weniger mit den anderen bzw. werden weniger angesprochen und machen auch weniger anstalten zuzuhören bzw. ihnen wird weniger zugehört, als den Kontrollgruppenkindern³⁵.

Diese Ergebnisse lassen sich damit erklären, daß aggressive männliche Kinder die Zuneigung ihrer Altersgenossen durch ihr Verhalten eingebüßt haben und dadurch weniger Annäherungen versuchen bzw. erleben:

The present study demonstrated that other children typically restricted their approaches, initiated fewer interactions, and ignored aggressive boys more often than controls. The restraint and disparagement from peers and the concomitant tendency for aggressive boys to spend more time in purposeless pursuits, on their own, or on the edge of a group, testifies to their lack of success in peer relationships.³⁶

Zudem werden Kinder, die als gewalttätig bekannt sind, von den Gleichaltrigen aus schönen, ausgelassenen und geselligen Zusammenhängen von vorneherein ausgeschlossen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß nicht jedes aggressive Verhalten von den peers sanktioniert wird: So weist die Studie eine positive Relation von *gerechtfertigter Gewalt* mit *Popularität* bei den Kindern und eine Verbindung von *ungerechtfertigter Gewalt* mit *Zurückweisung* durch die Kinder nach. Gerechtfertigte

32 WILLNER 1991

33 Vgl. WILLNER 1991, S. 139f.

34 WILLNER 1991, S. 141

35 Vgl. WILLNER 1991, S. 142f., Table III

36 WILLNER 1991, S. 144

Gewalt meint in diesem Zusammenhang einen Angriff oder eine Verletzung nach einer Provokation. Dementsprechend hängt die Zurückweisung nicht von der Anzahl der verübten Gewalttätigkeiten ab, sondern von ihrer Qualität. Ist ein männliches Kind erst aus der Gruppe ausgeschlossen und hat keine Freunde mehr, wird sein Verhalten von vorneherein als unpassend eingestuft. „The actions of friends, as opposed to ‘non-friends’, were less readily deemed inappropriate.“³⁷ Daß dieses Verhalten der peers eine Spirale der Gewalt bei den aggressiven Kindern auslösen kann - die Zurückweisung verhindert das Lernen prosozialen Verhaltens - legt WILLNER nahe.

Die Einflüsse, die den Unterschied im Verhalten der aggressiven Stichprobenkinder zu den *normalen* Kontrollgruppenkindern generieren oder aufrechterhalten, können als gewalttätig bezeichnet werden. Aus der Studie von WILLNER geht hervor, daß nicht nur die aggressiven männlichen Kinder diesen Einfluß verursachen, sondern vor allem auch die peers dieses Gewaltverhältnis im Umgang mit den aggressiven Kindern bewirken.

4.1.1.1.2. Reziprozität und Kräfteverhältnis

Ein nächstes oben genanntes Charakteristikum des Grundmusters der Dyade, das der *Reziprozität*, erläutert eine weitere Studie.

In einer Zusammenschau der auf der Oregon Youth Study basierenden Untersuchungen führen PATTERSON, REID und DISHION eine Theorie kindlicher Aggression aus, und beschäftigen sich dabei mit einzelne Analysen übergreifende Fragestellungen³⁸. Sie versuchen unter anderem die Frage zu entscheiden, ob die oben dargestellte Zurückweisung der unsozialen männlichen Kinder durch die peers Aggression verursacht, oder ob diese das Ergebnis von aggressivem Verhalten ist.

In der Interpretation einer Studie von PATTERSON und BANK fanden sie, daß unsoziale männliche Kinder, die im Alter von 12 Jahren von ihren peers Zurückweisung erfahren hatten, im Alter von 14 Jahren mit großer Wahrscheinlichkeit unsoziales Verhalten zeigen³⁹.

37 WILLNER 1991, S. 147

38 PATTERSON/REID/DISHION 1992

39 Vgl. PATTERSON/BANK 1989. „The path coefficient from the earlier measure of Peer Rejection to the later measure of Child Antisocial was .46 after the earlier measure of antisocial behavior was partialled out“ (PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. 131).

Die Autoren schließen ihre Untersuchung mit der folgenden These: „The findings are generally consistent with the bidirectional effects hypothesis. The effect of anti-social behavior on the normal peer group seems relatively immediate, but the effect of rejection on later aggressiveness seems lagged over a long period of time.“⁴⁰

Dieses Ergebnis entspricht dem ökologischen Postulat der Wechselseitigkeit der Wirkungen in der Dyade. Zwar kann hiermit nichts über den Grad der Reziprozität ausgesagt werden, deren Vorhandensein jedoch ist aufgezeigt. Zudem wird auf die zeitliche Dimension der wechselseitigen Einflüsse verwiesen. Männliche Kinder und Jugendliche werden über diese Wechselseitigkeit zu unsozialem bzw. gewalttätigem Verhalten angeregt.

Die *Reziprozität* und das *Kräfteverhältnis* in Freundschaften von männlichen Kindern und Jugendlichen stehen im Mittelpunkt einer Untersuchung von DISHION, ANDREWS und CROSBY. Mit dem Ziel, Aussagen über das Verhältnis von unsozialem Verhalten und den Charakteristika von Freundschaften männlicher Kinder zu machen, untersuchten sie 186 männliche Kinder der Oregon Youth Study im Alter von 13 und 14 Jahren⁴¹. Zusätzlich zu dem oben beschriebenen Vorgehen interviewten sie die männlichen Kinder und ihre jeweiligen engsten Freunde, beobachteten sie in der Schule und in Situationen, in denen sie gemeinsam Probleme zu lösen hatten (*peer interaction task*).

Die Untersuchungen mit den Freundschaftspaares ergaben, daß unsoziales Verhalten von männlichen Kindern mit den beiden Kategoriengruppen *directives* und *negative reciprocity* in ihrer Freundschaft korreliert: Die erste Gruppe erläutern die Forscher mit Kategorien wie *Aufforderung*, *zweideutige/unklare Aufforderung*, *Befehl* und *zweideutiger/unklarer Befehl* ($r = .33$). Die zweite Gruppe war unterteilt in soziale Fertigkeiten (*social skills*: $r = -.21$) und abscheuliches Verhalten (*noxious behavior*: $r = .28$). Eine Korrelation von unsozialem Verhalten und der Qualität der Freundschaft mit positiven Interaktionen konnte dabei nicht festgestellt werden. „Clearly, it was the abrasive behavior within friendships that compromised relationship quality, with positive interpersonal behavior showing no predictive validity.“⁴² So verwundert es nicht, daß laut dieser Studie die Freundschaften von unsozialen männlichen

40 PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. 131

41 DISHION/ANDREWS/CROSBY 1995. 20 der ursprünglich 206 männlichen Kinder nahmen an diesen Erhebungen aus unterschiedlichen Gründen nicht teil.

42 DISHION/ANDREWS/CROSBY 1995, S. 146

Kindern dazu tendieren, weniger lange zu dauern, als die von, bezüglich sozialen Verhaltens, unauffälligen Kindern⁴³.

Unsoziale männliche Kinder und Jugendliche befehlen in ihren Freundschaften mehr und zeigen weniger soziale Fertigkeiten und mehr der Freundschaft schädliches Verhalten. Das Entwicklungspotential solcher Freundschaften ist nach oben eingeführter Hypothese, wonach die Auswirkung einer Dyade auf die Entwicklung mit dem Grad der Reziprozität und dem Ausgleich des Kräfteverhältnisses wächst⁴⁴, mäßig: Das Kräfteverhältnis ist unausgeglichene und die Reziprozität gering. Zudem können beim häufigen Auftreten von unsozialen Verhaltensweisen diese bevorzugt gelernt werden.

4.1.1.2. N + 2-Systeme

Nicht dyadische, sondern die nächst größeren, die *triadischen* Konstellationen untersuchen FERGUSON und CILLESSEN in einer Längsschnittstudie mit 560 Probanden aus den Niederlanden⁴⁵.

Diese Triaden setzten sich aus je einem von durch die Gleichaltrigen zurückgewiesenen, vernachlässigten und beliebten männlichen Kind im Alter von 6 bis 9 Jahren zusammen. Ziel dieser Studie war es, Aussagen über individuelle und gruppenbezogene Faktoren zu treffen, die die Stabilität von sozialem Status, sozialem und unsozialem Verhalten beeinflussen. Die männlichen Kinder wurden triadisch in jeweils vier Spielsituationen (*sessions*) beobachtet, die durch kooperative, kompetitive und unstrukturierte Spiele eine möglichst große Bandbreite sozialen Verhaltens hervorrufen sollten. Flankiert wurde diese Datenerhebung durch Interviews mit den Probanden vor und nach den Spielsituationen, die eine Selbst- und Fremdeinschätzung des sozialen Verhaltens beinhalteten. Die Spielsituationen und Interviews wurden nach einem Jahr wiederholt.

Die Auswertung der Daten ergab, daß die zurückgewiesenen männlichen Kinder signifikant unsozialeres Verhalten zeigten als die beliebten. „A striking finding was *the increase in aggression for rejected, neglected, and popular boys in mixed triads over sessions*.“⁴⁶ Zwingende Schlußfolgerungen sind hier zwar nicht möglich, doch wäre

43 Vgl. DISHION/ANDREWS/CROSBY 1995, S. 146

44 Vgl. Abschnitt 3.2.2. dieser Arbeit

45 *A longitudinal study of the self-perpetuating nature of children's social behavior and social status* unterstützt von *Netherlands Organisation for Scientific Research* (vgl. FERGUSON/CILLESSEN 1992, S. 115)

46 FERGUSON/ CILLESSEN 1992, S. 132

es nach Ansicht der Autoren interessant zu erfahren, ob die ausgestoßenen männlichen Kinder die höhere Aggressivität bei ihren Spielpartnern als Reaktion verursachen, oder ob sie durch die Spielpartner der ausgestoßenen männlichen Kinder selbst initiiert wird. „Bemerkenswert war, daß die Zunahme von aggressivem Verhalten nicht in den Interaktionen von drei zurückgewiesenen männlichen Kindern auftrat.“⁴⁷

Trendanalysen ergaben zudem, daß bei gemischten Triaden im Laufe der Zeit ein lineares Ansteigen von aggressivem Verhalten festzustellen ist. Bei drei ausgestoßenen männlichen Kindern in der Triade ergeben sich keine signifikanten Trends⁴⁸. „Importantly, rejected children who have been shown to be highly aggressive at the individual level were actually found to be fairly nonaggressive in interaction with their status equals.“⁴⁹ Die hinsichtlich ihrer gegenseitigen Akzeptanz homogenen Gruppen (*rejected group*) verzeichnen weniger aggressives Verhalten als die inhomogenen (*mixed group*).

Die untersuchten Triaden stellen im ökologischen Kontext sog. *N + 2-Systeme* dar; d. h. Systeme, die aus mehr als zwei Personen bestehen. BRONFENBRENNER beschreibt das Entwicklungspotential dieser Systeme in folgender Hypothese:

Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade D_1 gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotential der Dyade D_1 wird in dem Maß gesteigert, in dem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in dem die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D_1 unterstützen. Umgekehrt wird das Entwicklungspotential der Dyade D_1 in dem Maß vermindert, in dem in den externen Dyaden gegenseitige Antagonismen bestehen oder die Dritten die in der Dyade D_1 ablaufenden Entwicklungsaktivitäten entmutigen oder stören.⁵⁰

Umschreibt man *positives Gefühl* dieser Definition mit *Akzeptanz* und *Antagonismen* mit *Ablehnung*, bestätigen die Untersuchungen von FERGUSON und CILLESSEN die angenommenen Einflüsse in *N + 2-Systemen*: Männliche Kinder, die sich nicht gegenseitig akzeptieren, beeinflussen sich gegenseitig negativ hinsichtlich des Gewaltlevels in der Triade. Der Grad des Charakteristikums der affektiven Beziehung ist entscheidend.

47 FERGUSON/CILLESSEN 1992, S. 132. Übersetzung O. H. (Im Original: „Remarkably, the increase in aggression did not appear in interactions between three rejected boys.“)

48 Vgl. FERGUSON/CILLESSEN 1992, S. 130f., Figure 8

49 FERGUSON/CILLESSEN 1992, S. 133

50 BRONFENBRENNER 1981a, S. 90f.

Ein weiteres Beispiel für Effekte zweiter Ordnung auf Dyaden zeigt eine Untersuchung von DeROSIER u. a. auf⁵¹.

Das Ziel ihrer Studie war es, Aussagen über die Wechselbeziehungen von Faktoren des Gruppenverhaltens und dem Auftreten von gewalttätigem Verhalten zu treffen. Sie beobachteten in jeweils fünf Sitzungen 22 Spielgruppen, die aus je 5 (7 Gruppen) bzw. 6 (15 Gruppen) männlichen Kindern zusammengesetzt waren ($n = 125$), wobei sich die Gruppen hinsichtlich ihres soziometrischen Status idealerweise aus einem beliebten, zwei zurückgewiesenen, einem vernachlässigten und zwei durchschnittlichen männlichen Kindern zusammensetzten. Die Forscher unterteilten das gewalttätige Gruppengeschehen in drei Phasen, wobei die erste und die dritte in der Auswertung zusammen aufgeführt werden: Die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Gewalttätigkeit.

In den Phasen *vor* und *nach* der Gewalttätigkeit wurden signifikante Korrelationen zwischen dem *Aktivitätslevel* und sowohl dem *Wettbewerb* (Vorher: $r = .43$; danach: $r = .39$) als auch dem *aversiven Verhalten* (Vorher: $r = .31$; danach: $r = .31$) in der Gruppe gefunden. Eine signifikant negative Korrelation ergab sich zwischen *aversivem Verhalten* und *positiver Gruppenatmosphäre* (Vorher: $r = -.35$; danach: $r = -.38$). „The group context during intervals that preceded aggressive episodes was more active, more aversive, more competitive, less cohesive, and more affectively negative compared to intervals that did not immediately precede an aggressive episode.“⁵²

In der zweiten, der gewalttätigen Phase fand sich ein positives Verhältnis von *Reaktionslevel der Gruppe auf die Gewalt* und der *Ermunterung zu weiterer Gewalt* ($r = .24$). Es ergaben sich aus der Analyse der Situationen vor der Gewalttätigkeit Prädiktoren, die auf das Verhalten in der Situation hinweisen: Der Grad des *Zusammenhaltes der Dyaden der Gruppe* sagt den Grad der *Reaktion der Gruppe auf die Gewaltsituation* voraus, ebenso wie der Grad *aversiven Verhaltens* den Grad der *Ermunterung zu weiterer Gewalttätigkeit* beschreibt.

In der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse sehen die Forscher ein dynamisches Verhältnis zwischen dem Auftreten von Gewalt bei männlichen Kindern und ihrem jeweiligen Gruppenkontext als signifikant. „On a theoretical level, the results underscore the need to consider the social context of aggression in models of the causal mechanisms involved in childrens aggressive behavior“⁵³.

51 Vgl. DeROSIER/CILLESEN/COIE/DODGE 1994

52 Vgl. DeROSIER/CILLESEN/COIE/DODGE 1994, S. 1075, Table 3

53 DeROSIER/CILLESEN/COIE/DODGE 1994, S. 1078

Wie auch in vorausgegangen Exempeln dieses Abschnittes schon dargestellt, geht in diesen N + 4- bzw. N + 5-Systemen gewalttätiges Handeln mit negativen Affekten und geringem Zusammenhalt zwischen den Beteiligten einher. Hierzu kommt nun ein hoher Aktivitätsgrad in der Gruppe, der sich in aversivem und kompetitivem Verhalten äußert. Die Intensität von Gewaltsituationen erhöht sich, wenn das Gruppengefüge nur locker und der Grad des aversiven Verhaltens hoch ist.

Noch größere Systeme untersuchten KÜHNEL und MATUSCHEK in einer Studie über die Bedeutung von Gruppenbeziehungen und Strukturen für die Herausbildung und Stabilisierung von Gewalt und Drogengebrauch⁵⁴. Sie verfolgten dabei das Ziel, Aussagen über die Herausbildung von abweichendem Verhalten im Hinblick auf die sozialen Beziehungen und Prozesse in Freizeitgruppen zu gewinnen. Für die in dem Berliner Vorort Marzahn durchgeführte Studie wurden insgesamt 36 ausgewählte Jugendliche aus vier verschiedenen Gruppen (*GRUPPEN A - D* mit insgesamt 77 Jugendlichen) im Alter von 16 bis 23 Jahren befragt. „Weibliche Jugendliche wurden entsprechend ihres Anteils einbezogen“⁵⁵, was eine eindeutige Dominanz von männlichen Jugendlichen (über 80 %) bedeutet.

Das Interessante an dieser Studie sind die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente: Nach einer Explorationsphase mit der Methode der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung und der daraus resultierenden Gruppeneinteilung wurden in Anlehnung an die Programmatik des problemzentrierten Interviews die Jugendlichen befragt. Zudem wurden über die verschiedenen Instrumente der Netzwerkanalyse, wie die *Netzwerkkarte Beziehungskontexte und Sozialraum*, die *Ego-zentrierte Netzwerkkarte* und die *Gruppennetzwerkkarte*, sowie über Experteninterviews und Kontextanalysen Daten erhoben⁵⁶.

Mit diesen Erhebungsinstrumenten und soziometrischen Auswertungsverfahren wie der *Pfadanalyse nach dem STRUCTURE-Programm* oder dem *Triadenzensus* trifft diese Studie Aussagen über fast alle zentralen Axiome zur Untersuchung empirischer Arbeiten zuzüglich der affektiven Beziehungen; einzig die ökologischen Übergänge sowie die verschiedenen Kommunikationsarten zwischen den und über die Lebensbereiche bleiben unberücksichtigt. Der zu kritisierende Aspekt dieser Untersuchung liegt in der Fokussierung auf die Gruppenbeziehungen und Strukturen der peer-

54 KÜHNEL/MATUSCHEK 1995

55 KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, wobei auf den Widerspruch hinzuweisen ist, daß in der GRUPPE B, die laut der Strukturmerkmale *männlich dominiert* ist, 4 weibliche Jugendliche befragt wurden, in der *gemischten* GRUPPE C jedoch nur 2 (vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 35, 67 und 69). In der GRUPPE D wurden *nur* männliche Jugendliche befragt.

56 Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 35-43

group: Es wird nur ein partiales Netzwerk erhoben, zu wenige Lebensbereiche werden recherchiert.

Zunächst: Weibliche Jugendliche spielen in dieser Studie nur eine untergeordnete Rolle. Entweder nehmen die weiblichen Jugendlichen selbst kaum am Gruppenleben teil, wie in GRUPPE A⁵⁷, oder sie werden von den männlichen Jugendlichen ausgeschlossen, wie in GRUPPE D⁵⁸. Treten sie in einer Gruppe ausnahmsweise zahlenmäßig hervor, werden sie von den Forschern nicht berücksichtigt; dies zeigt die Anzahl der weiblichen Interviewpartner (zwei!) in GRUPPE C⁵⁹. So können die folgenden Ergebnisse der Studie von KÜHNEL und MATUSCHEK als für den Bereich der männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden geltend eingestuft werden, nicht jedoch für weibliche Jugendliche und Heranwachsende⁶⁰.

Als zentrales Ergebnis dieser Studie ist eine *Typologie der Wirkungszusammenhänge devianten Handelns bei unterschiedlichen Gruppen* zu nennen. Es lassen sich drei unterschiedliche Muster des Umgangs mit Gewalt, Drogenkonsum und Drogenhandel ausmachen:

- (1) In einer ersten Gruppe begegnet uns ein überwiegend episodenhaftes und kontrolliertes Verhältnis zu Gewalt. Dies sind männliche Jugendliche, „die über vielfältige Beziehungen in unterschiedlichen peer-group- und Erwachsenenkontexten verfügen. Die Beziehungen in der Gleichaltigengruppe zeichnen sich durch Verbindlichkeit und Offenheit für gruppeninterne und -externe Ausdifferenzierungsprozesse aus“⁶¹.
- (2) Ein zweite Gruppe von männlichen Jugendlichen, die sich durch ein strategisches, sozial kontrolliertes und konformes Verhältnis zu Gewalt charakterisiert, ist entweder auf viele Beziehungen in unterschiedlichen (*multiplexen*) oder auf einge-

57 „Die GRUPPE A ist eine männlich dominierte Gruppe, in der weibliche Jugendliche kaum anzutreffen sind“ (KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 133).

58 „In der Gruppe besteht ein ausgesprochen diskriminierendes Verhältnis zum anderen Geschlecht. Frauen sind aus dem Gruppenzusammenhang ausgegrenzt und werden als Objekte wahrgenommen“ (KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 142).

59 „Der relativ hohe Anteil an weiblichen Jugendlichen in der Gruppe ist auffällig“ (KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 139). Vgl. auch KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 69

60 Die einzige Unterscheidung nach Geschlechtern bei der *Bedeutung Erwachsener für Jugendliche* zeigt den geringen Einfluß der weiblichen Jugendlichen auf die Ergebnisse: So reduziert sich der Mittelwert nur bei zwei von vier Gruppen, und das jeweils durchschnittlich nur um 0,35 Rangpunkte (Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 144). Eine stärkere Beteiligung von Mädchen an der Befragung würde anders gelagerte Ergebnisse hervorbringen.

61 KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 198

schränkte Beziehungen in einförmigen (*uniplexen*) peer-group-Kontexten und auf eingeschränkte Beziehungen in einförmigen (*uniplexen*) Erwachsenenkontexten verwiesen.

Männliche Jugendliche dieser Konstellation agieren in homogenen Gruppenbeziehungen und sind nicht in der Lage, gruppenexterne und -interne Ausdifferenzierungen zu handhaben.

- (3) Gewalttätige Muster erhalten eine Normalität in der Bewältigung des Alltags, wenn, und das stellt den dritten Typus dar, das soziale Netzwerk männlicher Jugendlicher durch viele personale Verbindungen in einförmigen (*uniplexen*) peer-group-Kontexten und eingeschränkten personalen Beziehungen in einförmigen (*uniplexen*) Erwachsenenkontexten gekennzeichnet ist. Zur Vervielfältigung der unverbindlichen Beziehungsmuster trägt die Heterogenität der Gleichaltrigen-Gruppe bei⁶².

Mit diesen Mustern können nun Schlußfolgerungen bezüglich des *sozialen Netzwerkes* und der *Gruppenbeziehungen* getroffen werden.

* Eingeschränkte personale Beziehungen in uniplexen Bezugskontexten und im Generationenverhältnis bedeuten eine größere Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung gewalttätiger Karrieremuster. Das Verhältnis zur Erwachsenengeneration zeichnet sich durch reduzierte und schwache Beziehungen aus, Kooperation und Reziprozität sind schwer möglich. „Der Ressourcenfundus der Gleichaltrigen-Gruppe erweist sich als zu schwach, um mit Ausdifferenzierungen in den Beziehungsnetzwerken umgehen zu können. Differenzierung vollzieht sich nur als Vervielfältigung der eingeschränkten Verbindungen zur Gleichaltrigenwelt.“⁶³ Alternative Beziehungsmuster werden nicht eröffnet, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit auf gewalttätige Formen beschränkt. In Anbetracht der Desintegrationsprozesse in Beziehungskontexten wie Familie oder Ausbildung gewinnt die peer-group für männliche Jugendliche und Heranwachsende mit solchen Beziehungen an Bedeutung.

* Realisieren männliche Jugendliche dagegen vielfältige personale Beziehungen in multiplexen Bezugskontexten und zu unterschiedlichen Generationen, bewahrt sie das vor Gewalt bzw. läßt nur episodenhafte Formen zu. Die Voraussetzung hierfür ist die starke Verankerung in der Herkunftsfamilie. Die peer-group stellt einen Res-

62 Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 198f. Zur Veranschaulichung der Typologie siehe Tabelle 17.

63 KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 202

sourcesfundus für die Ausdifferenzierung der Beziehungsformen dar. Durch die personalen Kontakte sind die männlichen Jugendlichen in der Lage, kooperative und reziproke Beziehungen zu gestalten, wobei sich der Einfluß der Eltern und der Einfluß der peer-group ergänzen⁶⁴.

KÜHNEL und MATUSCHEK betonen die Qualität der personalen, affektiven Beziehungen und den Grad der Reziprozität für die Entwicklung männlicher Jugendlicher. Gewalttätige männliche Jugendliche haben nicht weniger Kontakte und Freundschaften, sondern qualitativ andere: Sie sind weniger verbindlich und offen, sind einförmig und eingeschränkt. Alternative Beziehungsmuster werden in solchen Beziehungen nicht eröffnet, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit auf gewalttätige Formen beschränkt. Zudem werden an diesem Beispiel die ökologisch so evidenten Abhängigkeiten und Verbindungen der Lebensbereiche untereinander transparent.

Neben den zwischenmenschlichen Strukturen mit den Charakteristika affektive Beziehungen, Reziprozität und Kräfteverhältnis stellen *molare Tätigkeiten* einen Kontext der Entwicklung von Gewaltverhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen dar.

4.1.2. Molare Tätigkeiten

In einem Vergleich nur bestimmter Daten der Oregon Youth Study beschreiben DISHION, PATTERSON und GRIESLER einige molare Tätigkeiten sowie die Auswirkungen dieser auf die Freundschaft männlicher Kinder und Jugendlicher⁶⁵.

Sie verfolgen in ihrer Untersuchung unter anderem die Hypothese, nach der zwar die Quoten des positiven Austausches mit den peers bei unsozialen männlichen Kindern genauso hoch liegen, wie bei den konventionellen, die negativen sich jedoch unterscheiden⁶⁶. Zudem meinen die Forscher, in Freundschaftsdyaden der unsozialen männlichen Kinder höhere Raten an Gesprächen über unsoziales Handeln und Drogengebrauch zu finden.

64 Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 202f.

65 PATTERSON, REID und DISHION bezeichnen *family management skills* (z. B. *parental monitoring, discipline, problem solving, involvement und positive reinforcement*) als molare Tätigkeit (PATTERSON/REID/DISHION 1992, S. XII).

66 DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994

Im Alter von 10 Jahren wurden die unsozialen männlichen Kinder mit der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Interaktionen mit den peers beim Spielen verglichen. Im Alter von 14 Jahren standen bei der Beobachtung die Interaktionen mit den besten Freunden im Mittelpunkt. In beiden Altersstufen wurden jeweils die allgemeinen Beziehungen zu den Gleichaltrigen mit berücksichtigt⁶⁷.

In ihrer Untersuchung fanden die Forscher die beiden zugrunde gelegten Forschungshypothesen im wesentlichen bestätigt:

Zum einen zeigten die unsozialen männlichen Kinder eine doppelt so hohe Rate an negativem Verhalten beim Spielen mit den peers wie die normalen Altersgenossen⁶⁸. „It is understandable, therefore, that these boys at age 10 also received twice the rate of negative behavior from peers on the playground compared to the normal boys.“⁶⁹ Im positiven Engagement für die Freundschaft zeigte sich dagegen kein wesentlicher Unterschied⁷⁰. Auch in der Qualität der Freundschaftbeziehungen im Alter von 14 Jahren fanden sich ähnliche Muster: Unsoziale männliche Jugendliche zeigten eine höhere Rate an negativem Engagement für ihre Freundschaft ($r = .53$ zu $r = .34$) und benutzten mehr Aufforderungen und Befehle ($r = .27$ zu $r = .16$) als die Kontrollgruppe. Zudem zeigten unsoziale männliche Jugendliche weniger soziale Fertigkeiten (*socially skilled*: $r = -.34$ zu $r = .32$) und mehr abscheuliches/unangenehmes Verhalten (*obnoxious behavior*: $r = .39$ zu $r = -.23$), als die normalen Jugendlichen⁷¹.

Zum anderen enthielt die Konversation von im Alter von 9 bzw. 10 Jahren als *unsozial* eingestuft männlichen Kindern im Alter von 13 bzw. 14 Jahren deutlich mehr deviante Inhalte, als die der als *normal* eingestuft. In Dyaden normaler männlicher Kinder wechselte pro Minute durchschnittlich 1.04 mal das Gespräch zu devianten Inhalten, bei unsozialen betrug dieser Wert 1.77⁷². Dies ist von Bedeutung, da in Freundschaften von unsozialen männlichen Kindern durch diesen erhöhten Wechsel zu devianten Inhalten deviantes Verhalten eine Verstärkung erfährt und diese Freundschaften sich auf unsoziales Verhalten stützen.

67 DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 70

68 *Interaction scores: Antisocial 9,9; not antisocial 4,1* (vgl. DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 75)

69 DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 74

70 *Interaction scores: Antisocial 38,4; not antisocial 44,1* (vgl. DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 75)

71 Vgl. DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 75, Table 2

72 Vgl. DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 76

In ihren Ergebnissen sehen die Autoren die sogenannte *shopping-metaphor* bestätigt, die hier den Prozess der Formation einer devianten Gleichaltrigengruppe beschreibt. „In the course of their daily lives, individuals shop while interacting with others and develop relationships with people who provide rich levels of reinforcement. At times, the process may be purposeful and planned as implied by the shopping metaphor. The majority of the time, however, we think of this as a gradual, almost haphazard search process, often entirely unintentional, until, unexpectedly, one experiences the pleasant sensation of ‘hitting it off’.“⁷³

Molare Tätigkeiten wie positives oder negatives Engagement für die Freundschaft, soziale Fertigkeiten, abscheuliches Verhalten und Sprechen über deviante Inhalte werden von den am Lebensbereich beteiligten männlichen Kindern und Jugendlichen als bedeutungsvoll wahrgenommen. Ausgehend von der Hypothese BRONFEN-BRENNERS, daß die Entwicklung der Person abhängig ist von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten anderer Personen, ist zu bemerken, daß der hier dargestellte Umgang der männlichen Kinder und Jugendlichen Teil des psychologischen Feldes der Beteiligten wird⁷⁴. Ein Einfluß hin zu unsozialem Verhalten wird bestimmt.

4.1.3. Rollen

Eine Rolle ist im ökologischen Kontext ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden. Dabei betreffen die Rollenerwartungen nicht nur den Inhalt von Tätigkeiten, sondern auch die Beziehungen nach den dyadischen Charakteristika affektive Beziehung, Reziprozität und Kräfteverhältnis. Da diese Erwartungen auf dem Niveau der Subkultur oder Kultur definiert sind, hat die Rolle ihre Wurzeln im übergeordneten Makrosystem und den damit zusammenhängenden Ideologien und institutionellen Strukturen.

Ein erstes Beispiel für die Auswirkungen makrosystemischer Strukturen auf die peer-group bezüglich der Rolle geben MACCOBY und JACKLIN⁷⁵ für das Kindesalter.

73 DISHION/PATTERSON/GRIESLER 1994, S. 67

74 Vgl. BRONFENBRENNER 1981a, S. 71

75 MACCOBY/JACKLIN 1980

Die Autoren verglichen in einer Untersuchung insgesamt 32 Studien, die ausschließlich Gewalt gegen peers zum Thema hatten.

In der Darstellung ihrer Ergebnisse schließen sie auf einen Einfluß auf die männlichen Kinder aus dem Makrosystem. Demnach bewirken Geschlechterrollenerwartungen durch die Erwachsenen bei Kindern unter sechs Jahren ein Wissen um die Anforderungen an das jeweilige Geschlecht. „We have suggested that although children know, before the age of 6, that boys are rougher and more given to fighting than girls, they probably do not begin to use this knowledge for self-socialisation until about age 6.“⁷⁶ Männliche Kinder leben demzufolge die Geschlechterrollenvorgaben der Erwachsenen, die ein raues und kämpfendes Naturell fordern. „In subsequent research, it may be shown that there is differential pressure by adults for boys to exhibit aggression and girls to inhibit it.“⁷⁷ Das Handeln der Erwachsenen steht in gesellschaftlich-kultureller Bedingtheit und ist damit ein Ausdruck des Makrosystems⁷⁸.

Ein anderes Beispiel, wie das Männerbild als ein Teil des Wertesystems der Gesamtkultur auf den einzelnen männlichen Jugendlichen wirkt, führen ROSE und SCHNEIDER auf⁷⁹.

Die Autoren untersuchen die Konstitution von Männlichkeit im Verhältnis zur Weiblichkeit, und das in einer Clique, die *Palermos* genannt wird. Die Gruppe setzt sich hauptsächlich aus Spaniern, Italienern, Jugoslawen, Deutschen, Griechen und Türken zusammen und ist streng hierarchisch und autoritär organisiert. Die Ergebnisse der Untersuchung basieren auf regelmäßigen Einzel- und Gruppeninterviews mit den Cliquenmitgliedern und Personen aus ihrem Umfeld, sowie teilnehmenden Beobachtungen in dem Jugendzentrum, in dem sich die *Palermos* häufig aufhielten. Zur Gruppengröße und zum Alter der Gruppenmitglieder werden keine Aussagen gemacht.

Über das Geschlecht der befragten Cliquenmitglieder ist in der Untersuchung zu lesen: „Bei der Bearbeitung unseres Themas konnten wir auf eine Reihe von Erzählungen der Jungen zurückgreifen, von den Mädchen erhielten wir hierzu kein Ma-

76 MACCOBY/JACKLIN 1980, S. 976f.

77 MACCOBY/JACKLIN 1980, S. 977

78 Interessant an dieser Studie ist die Aussage, daß männliche Kinder alleine dann schon gewalttätiger reagieren, wenn sie zusammen mit einem anderen *männlichen* Kind ein Spielpaar bilden. Korrespondierend zu diesem geschlechtsbedingten Fakt kommt hinzu, daß „boys become less aggressive when paired with girls and girls more aggressive when paired with boys“ (MACCOBY/JACKLIN 1980, S. 966).

79 Vgl. ROSE/SCHNEIDER 1985

terial.“⁸⁰ Zwar sind auch weibliche Jugendliche Mitglieder der Palermos, ihre Bedeutung für die Gruppe scheint jedoch marginal zu bleiben.

Aus den Gesprächen mit den männlichen Jugendlichen interpretieren die Autoren eine vollzogene Trennung des Frauenbildes der Clique in das der *schlechten Hure*, die Objekt von Lust und Angst und öffentliches Gesprächsthema unter Männern ist, und in das ganz andere Frauenbild einer reinen Mutter/Ehefrau/Freundin, die unerotisch erscheint sowie privat und tabu ist. „Diese Trennung ist keine spezifische Schöpfung der Palermos, sie greifen damit vielmehr auf Trennungen und Zuschreibungen zurück, über die sich das Geschlechterverhältnis in unserer gesamtgesellschaftlichen Kultur herstellt und reproduziert.“⁸¹

In dieser Untersuchung wird auch eine Erklärung für die Trennung von öffentlicher und privater Sphäre der männlichen Jugendlichen aus der Clique gegeben: Zum einen inszenieren die männlichen Jugendlichen in ihrer Clique, im Jugendzentrum und in der Öffentlichkeit ihr (traditionelles) Männlichkeitsbild, zum anderen bleibt die ganze Bandbreite der Paarbeziehungen vor den Blicken anderer geschützt, sie entwickelt sich im Raum außerhalb der Clique. Diese Trennung ermöglicht erst die Aufrechterhaltung des beschriebenen Männerbildes: Die überlegene, machtvolle, unabhängige Männlichkeit kann sich nur über den Ausschluß anderer negativ besetzter Elemente konstruieren. „An diesem Ort, der von anderen abgeschottet ist, kann der Palermo Anteile leben, die er außerhalb ausschließen muß. Die *Privatheit der Liebesbeziehung* ist keine zufällige Liebesentwicklung, sondern ‘zwingende Konsequenz’ aus der vorher vollzogenen Abspaltung im Subjekt.“⁸²

Als Rollenvorbild fließt das traditionelle Männlichkeitsbild aus der Makroebene auf die Ebene des Lebensbereichs der Clique ein. Durch die Aufspaltung in öffentliche und private Sphäre findet eine Privatisierung der affektiven Beziehungen und eine Entwicklung von machtvollen und überlegenen Anteilen statt. Über den Mechanismus der Entwicklung des Geschlechterverhältnisses lernt ein männlicher Jugendlicher das darin enthaltene (ungleiche) Kräfteverhältnis und den Grad der Reziprozität in der heterosexuellen Beziehung.

80 ROSE/SCHNEIDER 1985, S. 473

81 ROSE/SCHNEIDER 1985, S. 476

82 ROSE/SCHNEIDER 1985, S. 478. Hervorhebungen im Original

Rollen können männlichen Kindern und Jugendlichen nicht nur auferlegt werden, sondern werden von ihnen bewußt angenommen und ausgefüllt, weil sie die Rollenattribute als erstrebenswert betrachten. Hierfür ein Beispiel:

Mit den Zielen, die Wissensdefizite hinsichtlich des Phänomens und der Handlungsorientierung bezüglich der Jugendgewalt aufzufüllen und damit die Grundlage für eine fundierte konzeptionelle und inhaltliche Arbeit in der jugendlichen Gewaltprävention zu liefern, befragten CLAUS und HERTER 1265 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren⁸³. Für diese Repräsentativerhebung verwendeten sie halbstandardisierte Fragebögen und leitfadengestützte Tiefeninterviews.

Nach der Eruierung der Beweggründe, die für gewaltsames Handeln verantwortlich sind, kommen die Autoren zu dem Schluß, daß, neben dem Abbau psychischer Spannungszustände, die aus Konflikten bzw. Problemen der Jugendlichen mit ihrer sozialen bzw. gesellschaftlichen Umwelt herrühren, Gewalt als Statussymbol zur soziokulturellen Selbstdarstellung verwandt wird. Im Vordergrund steht neben der eigenen Problembereinigung also die *Kenntlichmachung einer eigenen Bezugsgruppe*. Auf die Frage: „Was meinst Du, warum wenden Jugendliche Gewalt an?“⁸⁴ war mit 47,1 % die zweithäufigste Antwort: „Um die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu zeigen“⁸⁵. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Antwort auf die Frage: „Was meinst Du, wann neigen Jugendliche besonders zu Gewalt?“⁸⁶. An erster Stelle steht hier mit 87,5 % die Antwort: „Beim Auftreten von Jugendlichen in Gruppen“⁸⁷.

Nebenbei unterstützt die Untersuchung von CLAUS und HERTER den in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen erweiterten Gewaltbegriff sofern, daß bei den Jugendlichen ein weitaus umfangreicherer Gewaltbegriff festgestellt wurde als der engefaßte Begriff von Gewalt. Auf die Frage: „Was verstehst Du persönlich unter Gewalt?“ finden sich als Antworten beispielsweise: „Jemandem die Existenzgrundlage zu entziehen, z. B. den Arbeitsplatz wegzunehmen“ und „Beziehungen zwischen Menschen, z. B. Freundschaften, Partnerschaften oder Gruppen, auseinanderzubringen“⁸⁸.

83 Vgl. CLAUS/HERTER 1994

84 CLAUS/HERTER 1994, S. 14

85 CLAUS/HERTER 1994, S. 14f., Tabelle 2

86 CLAUS/HERTER 1994, S. 16

87 CLAUS/HERTER 1994, S. 16, Tabelle 5

88 CLAUS/HERTER 1994, S. 11, Tabelle 1

Die Berechtigung zur Aufnahme und Teilhabe an einer Gleichaltrigengruppe wird mit der Anwendung von Gewalt erworben. Auch die Rolle als Gruppenmitglied fordert ein bestimmtes Maß an gewalttätiger Aktivität. Die peer-group als soziales Gebilde beeinflusst den einzelnen, was sich beispielsweise in Gruppendynamischen Effekten oder in Gruppenzwängen zeigen kann. Solch eine strukturelle Innenansicht findet sich in einer breit angelegten Arbeit von LAMNEK und SCHWENK:

Mit dem Ziel der Rekonstruktion deskribieren die beiden Autoren den schwersten bisher beobachteten Fall von Bandenkriminalität in deutschen Großstädten, die nach der bevorzugten Musikrichtung und dem favorisierten Aufenthaltsort in München benannten *Marienplatz-Rapper*⁸⁹.

Neben der Struktur und der Zusammensetzung der Gang interessierte die Forscher besonders die sozialstrukturelle Konstellation der Gruppenmitglieder und der Zeitraum nach der Zerschlagung der *Rapper-Gang* im Jahre 1990, die insgesamt fünf Jahre lang bestanden hatte. Es wurden insgesamt 86 Personen untersucht, wobei aufgrund der Daten nur die delinquent gewordenen Gang-Mitglieder berücksichtigt werden konnten; die zeitliche Streuung der Beteiligung an der Gruppe und die nicht straffällig gewordenen Mitglieder finden keine Berücksichtigung⁹⁰. Die untersuchten Gang-Mitglieder waren bei Auflösung der Gruppe ca. 18 bis 20 Jahre alt. „Interessanter und aussagekräftiger als das Alter der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden zu diesem Zeitpunkt erscheint uns jedoch ihr Alter zum Zeitpunkt der ersten Gruppenkontakte bzw. der ersten Straffälligkeit.“⁹¹ Die überwiegende Mehrheit der Gang-Mitglieder besteht aus Jugendlichen. Ein großer Teil der Beschuldigten (37 %) war zum Zeitpunkt der ersten Straffälligkeit noch minderjährig, 38 % der Beschuldigten waren zur Zeit der ersten kriminellen Handlung Heranwachsende im Alter von 18 bis 20 Jahren.

Nur 9,3 % der Mitglieder der *Rapper-Gang* waren weiblich (n = 8), wobei diese Jugendlichen auch nur eine kurze Verweildauer in der Gruppe aufzuweisen hatten und meist nur als Freundinnen von männlichen Gang-Mitgliedern geduldet wurden. Noch deutlicher wird die marginale Stellung des weiblichen Geschlechts durch die Betrachtung der Straftaten: Die 8 Frauen vereinigen 10 der insgesamt 1042 Straftaten der Gang auf sich - eine Rate von nur 0,9 %⁹². Folgerichtig kann bei dieser Untersuchung von LAMNEK und SCHWENK von einer auf männliche Jugendliche und Heranwachsende ausgerichteten Arbeit gesprochen werden.

89 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995

90 Schätzungen der Gruppengröße der Beteiligten, der Polizei oder der Geschädigten belaufen sich je nach Kontext sich bis zu 150 Personen (vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 49).

91 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 87

92 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 87f., 85ff. und 106ff.

Die Aussagen der Untersuchung stützen sich auf drei Quellen: Zum einen auf Dokumente der Kriminalpolizei München, wie z. B. Beschuldigtenvernehmungen, Ergebnisse von Telefonüberwachungen, Durchsuchungsprotokolle und Berichte der Sonderkommission *Rapper*. Die zweite Quelle sind Dokumente des Jugendgerichts, wie Urteile verschiedener Gerichte (Jugendgericht, Jugendschöffengericht), Mitteilungen an das Bundeszentralregister und Verfügungen der Staatsanwaltschaft. Die dritte Quelle stellen leitfadenorientierte, qualitativ geführte Interviews mit insgesamt zehn der beteiligten Personen dar (zwei Polizeibeamte, ein Beamter des psychologischen Dienstes, zwei Staatsanwälte, drei Richter und zwei Jugendliche)⁹³. Mit einem multimethodischen Auswertungsdesign werden Aussagen zur Sozialdemographie gemacht, plastische Fallbeispiele dargelegt und allgemeine Aussagen zu Komplexen, wie z. B. der Kohäsion der Gruppe, getroffen.

Die in dieser Studie beschriebenen Gewaltphänomene werden sowohl über soziale Herkunft, durch die bestehende Drogenproblematik, über typisch jugendspezifische Verhaltensweisen und -orientierungen und über die Gelegenheitsstrukturen als auch durch das für die vorliegende Arbeit bedeutsame Phänomen der *Gruppe als sozialem Gebilde* erklärt, was etwa *gruppendynamische Effekte* oder *Gruppenzwang* beinhaltet⁹⁴.

Diese Effekte und Zwänge lassen sich in von der Gruppe ausgehende und auf die Gruppe einwirkende *Zug-* und *Druckfaktoren* unterscheiden.

Der Jugendliche mit dem aufwendigsten Lebensstil genießt das höchste Ansehen. Dieser Lebensstil ist gekennzeichnet durch das zur Schaustellen von Konsumgütern, wie z. B. teure Kleidung, und dem Ausgeben von verhältnismäßig hohen Geldsummen. Der dadurch erworbene Status ist mit dem Tonangeben in der Gruppe verbunden⁹⁵. Da die Jugendlichen jedoch kaum selbst Ressourcen zum Kauf von Konsumgütern oder Bargeld haben, beschaffen sie sich Geld und Kleidung durch verschiedenartigste Delikte. Neben Diebstahl, PKW-Aufbruch, Hehlerei und Glücksspiel sind das Gewaltdelikte wie Raub, Körperverletzung und Sexualdelikte⁹⁶.

Durch diese Struktur der Gruppe (*wer mehr anstellt, hat mehr und zählt mehr*) entwickelt sich eine nicht zu durchbrechende Eigendynamik der Gruppe. Die Gruppe wirkt „als ‘Katalysator’, indem sie die Mitglieder in ihrem Bestreben, sich gegenseitig zu überbieten, zu immer noch größeren Raubzügen und zu einer immer noch grö-

93 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 20ff.

94 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 127

95 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 62

96 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 114ff.

ßeren Zahl von Delikten antrieb⁹⁷. Das den anderen *Nicht-Nachstehen-Wollen* führt zu einem gegenseitigen *Hochpuschen*. Jeder Jugendliche versucht so „irgendwann auch anerkannt zu werden“⁹⁸ oder ist in der „Hoffnung nach oben zu rutschen“⁹⁹. Die Hierarchie der Gang übt auch deshalb einen inneren Zusammenhalt aus, weil die Führungspersonen ihre Diener brauchen - je mehr Diener, desto höher das Prestige -, wie auch die Untergebenen die Führungspersonen brauchen, denn nur ihnen ist Kontakt zu den Dealern gestattet. Den Führungspersonen wird dementsprechend Respekt gezollt: „Sie haben was auf die Füße gestellt, ... weil die einsamen Herrscher waren sie ja.“¹⁰⁰ Je weiter oben ein Jugendlicher in der Hierarchie steht, desto besser ist sein Ruf. Will er ihn behalten, mündet dieser in den Zwang, die Gruppenstruktur zu unterstützen und aufrechtzuerhalten.

Abgesehen von diesen *utilitaristischen* Motiven ist ein zweiter Motivationsstrang in der von den Jugendlichen mit „Nervenkitzel, cool, Spaß oder Langeweile“¹⁰¹ umschriebenen *hedonistischen* Orientierung zu sehen. Die Gang bietet die Möglichkeit, etwas zu erleben, dem Alltag zu entfliehen und Spaß zu haben.

Neben diesen kohäsiven Elementen konstituieren vor allen Dingen *kompensatorische* Faktoren die Gang. So schützt die Gruppe vor dem Elternhaus, vor einzelnen Jugendlichen oder anderen Gruppen. Die Gang wird zum Zufluchtsort vor den teilweise alles andere als intakten Familien und Elternhäusern. Bei 51 % der befragten Jugendlichen wurde ein gestörtes Elternhaus festgestellt¹⁰². Zudem ist die Bedeutung der Medien hier nicht zu unterschätzen. Die massenmediale Berichterstattung provoziert geradezu eine normative Erwartung an die Gangmitglieder, die sich bemüßigt sehen, dem produzierten Image zu entsprechen¹⁰³.

Aus ökologischer Sicht werden in dieser Untersuchung in der Hauptsache Aussagen über die Übernahme von Rollen als Kontexte der Entwicklung von Gewaltverhalten gemacht. Dabei stützen und verifizieren die Ergebnisse und Interpretationen von LAMNEK und SCHWENK nachträglich eine Reihe der von BRONFENBRENNER aufgestellten Hypothesen über die Rolle als Element des Lebensbereiches.

97 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 63

98 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 55

99 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 55

100 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 56

101 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 105

102 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 78-85

103 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 64

- * Eine erste Hypothese erläutert die Intensität der Übernahme von und die Identifikation mit den in der Gang vorhandenen funktionalen Positionen. „Die Tendenz zu Rollenerwartungen entsprechenden Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Beziehungsmustern verstärkt sich, wenn die Rolle Teil der hergebrachten Gesellschaftsstruktur ist und in der Kultur oder Subkultur Übereinstimmung über die mit ihr verbundenen Erwartungen herrscht.“¹⁰⁴ So ist mit BRONFENBRENNER rückschließend zu mutmaßen, daß das hier dargestellte soziale Gebilde der untersuchten Gruppe ein Pendant zur hergebrachten Gesellschaftsstruktur ist. Die hier aufgezeigten Gewalteinflüsse dürften sich demnach auch im Makrosystem des untersuchten Lebensbereiches wiederfinden lassen.

- * Für das Verständnis des Ge- und Mißbrauchens von Macht durch die Führungspersonen der Gang, das sich freiwillige Unterordnen der Randfiguren (*Sklaven* und *Mitläufer*¹⁰⁵) und das Engagement dieser beiden Gruppen bietet BRONFENBRENNER eine weitere Hypothese an. „Je höher das Ausmaß der einer bestimmten Rolle sozial zuerkannten Macht ist, desto größer ist die Tendenz des Rolleninhabers, diese Macht auszuüben und zu nutzen; desto größer ist auch die Tendenz der Inhaber untergeordneter Positionen, mit Unterwürfigkeit, Abhängigkeit und Mangel an Initiative zu reagieren.“¹⁰⁶

- * Die Mächtigkeit der Rollen der Gang interpretiert folgende Präsumtion: „In welchem Maß eine gegebene Rolle den mit ihr verbundenen Erwartungen entsprechenden Verhalten hervorruft, hängt davon ab, ob andere im Lebensbereich bestehende Rollen dieses Verhalten anregen oder hemmen können.“¹⁰⁷ Die Eigendynamik der Gruppe läßt die Entwicklung anderer als der vorhandenen Rollen nicht zu; nicht gruppenkonformes Verhalten kann nicht entstehen, das rollenkonforme Verhalten wird noch verstärkt.

- * Die Begrenzung auf das Ausfüllen schon vorhandener Rollen in der Gruppe verhindert den Kontakt mit anderen Rollenmodellen, Informationen über sie bleiben aus, alternative Erfahrungen können nicht gemacht werden. So ist im Rückschluß der folgenden These zu vermuten, daß sich männliche Jugendliche aus dieser Gruppe nur schwer in einem anderen Lebensbereich zurechtfinden können, bzw. sich ungern dort aufhalten werden. „Die Entwicklung einer Person wird beim Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß begünstigt, in dem zutreffende

104 BRONFENBRENNER 1981a, S. 102

105 Vgl. LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 53, Tabelle 1

106 BRONFENBRENNER 1981a, S. 102

107 BRONFENBRENNER 1981a, S. 104

Informationen, Ratschläge und Erfahrungen über einen Lebensbereich dem anderen fortlaufend zugänglich gemacht wird.“¹⁰⁸

* Sowohl das *Mehr-haben-ist-mehr-gelten*-Prinzip der Gang, als auch die diesem Prinzip innewohnenden Wettstreite und gewalttätigen, delinquenten Verhaltensweisen spiegeln eine fünfte Hypothese wieder. „Die Übernahme von sozialen Rollen, in denen kompetitives oder kooperatives Handeln erwartet wird, erzeugt und intensiviert den gegebenen Erwartungen entsprechende Tätigkeiten und zwischenmenschliche Beziehungen.“¹⁰⁹ Die Intensivierung der zwischenmenschlichen Beziehungen zeigt sich auch in der weitergehenden Verbundenheit einzelner mit der Gang nach ihrer Zerschlagung durch die Polizei. Beispielsweise bildete sich in einem Jugendgefängnis eine Gruppe aus abgeurteilten Rappern. Durch die gemeinsame, schon mythisch wirkende Gruppenidentität verstärkte sich deren Zusammengehörigkeitsgefühl, so daß aus den *Marienplatz-Rappern* bald die *Münchener Crew* entstand. Doch auch außerhalb von Vollzugsanstalten gab es, nach Auskunft eines Jugendlichen, jene, „die ‘dasselbe Spiel immer noch’ betrieben, ‘nur auf einem anderen Niveau’“¹¹⁰.

* Die Förderung anderer als der gewalttätigen und delinquenten Verhaltensweisen wird durch eine Rollenverarmung innerhalb der Gang verhindert, was eine letzte Hypothese unterstreicht: „Die menschliche Entwicklung wird durch die Interaktion mit Personen, die mehrere verschiedene Rollen innehaben, und durch ein eigenes, ständig wechselndes Rollenrepertoire gefördert.“¹¹¹ Die Beschränkung auf wenige prestigeträchtige Rollen in der Rapper-Gang, sei es als Führungsperson oder Mitläufer, beinhalten und verstärken als Zugfaktoren zur Konstitution der Gruppenkonformes, delinquentes Verhalten, wie sie auch gleichzeitig die Entwicklung anderer Verhaltensmuster unterdrücken.

Neben den gruppenspezifischen Reflexionen und Zusammenhängen von LAMNEK und SCHWENK soll nun der Frage nachgegangen werden, von wem diese gewalttätigen Einflüsse in einer Gang auf das männliche Kind oder den Jugendlichen konkret ausgehen, bzw. welche Motivationen letztlich dahinterstehen. Durch welche direkten oder indirekten Einflüsse wird die Rolleneinhaltung eingefordert bzw. erzwungen? Hierzu die folgende Studie:

108 BRONFENBRENNER 1981a, S. 208

109 BRONFENBRENNER 1981a, S. 111

110 LAMNEK/SCHWENK 1995, S. 162

111 BRONFENBRENNER 1981a, S. 115

In einer über zehn Jahre hin angelegten vergleichenden Untersuchung beobachtete JANKOWSKI in drei nordamerikanischen Großstädten (New York, Los Angeles und Boston) 37 Gangs, deren Größen von 34 bis über eintausend Mitglieder variierten¹¹². Die für diese Stichprobe ausgewählten Gangs bzw. Gangmitglieder repräsentierten verschiedene ethnische Gruppen, wie z. B. Iren, (schwarze) Afrikaner, Puertoricaner, Dominikaner oder (weiße) Nordamerikaner. Als Kontrollgruppe wurden Personen aus der allgemeinen Gesellschaft gewählt, die in irgendeiner Weise Kontakt zu Gangs haben, jedoch keine Gangmitglieder waren.

Über die Geschlechterverteilung innerhalb der Stichprobe und der Kontrollgruppe werden in der Untersuchung keine Angaben gemacht, doch ist wiederum davon auszugehen, daß ordentliche Gangmitglieder nur männliche Kinder, Jugendliche oder Erwachsene waren. Denn in der Untersuchung kommen weibliche Kinder, Jugendliche oder Erwachsene nur als Verwandte, Geliebte oder Besitz (*property*) von Gangmitgliedern oder als Teil ihrer Freizeitgestaltung vor, oder werden einfach nur als Zeug (*stuff*) bezeichnet, um das man kämpfen muß¹¹³.

Das Alter der Gangmitglieder wird mit 11 bis 42 Jahre eingegrenzt, wobei ein Durchschnittswert nicht angegeben ist. Das übergeordnete Ziel der Untersuchung war, Verständnis für das Phänomen *Gang* zu entwickeln. Methoden der Datenerhebung waren die Teilnehmende Beobachtung und das Unstrukturierte Interview¹¹⁴.

Der Analyse von JANKOWSKI zufolge hat Gewalt gegen das Individuum drei im folgenden ausgeführte Ausgangspunkte: den *einzelnen Ganggenossen*, die *Gang als Kollektiv* und *kohäsive Mechanismen* wie *Gangkodices*, *Gruppenideologie* und *Konfliktmanagement*. Tritt in Gangs Gewalt von Individuen oder des Kollektivs gegen einzelne auf, liegen einer oder mehrere der Faktoren *Angst*, *Ehrgeiz*, *Testen von Fähigkeiten* oder *Frustration/Ärger* zugrunde¹¹⁵.

Zunächst zur Gewalt von einzelnen Gangmitgliedern gegen ihre Ganggenossen.

* Zum einen benutzen Einzelpersonen Gewalt häufig aus Angst, ihre Unabhängigkeit im Gruppengefüge zu verlieren. Dieser Aspekt findet sich vordergründig im Streben der Individuen nach *Respekt* (*respect*) und *ehrenvollem Ansehen* (*honor*) wieder. Wird die Ehre durch ein anderes Gangmitglied in Frage gestellt oder nicht der zustehende Respekt entgegengebracht, wird diese Person attackiert. „Such aggression was generally undertaken to reduce the risk of physical or psychological harm

112 JANKOWSKI 1991

113 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 43, 79f., 143, 146

114 JANKOWSKI 1991, S. 12-15

115 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 140

to themselves and/or to enhance their success in personal business dealings.“¹¹⁶. Demgemäß sind der Erwerb von Respekt und der Besitz von Ehre - damit das Entwickeln von *Ansehen (reputation)* - Mittel, mit denen die Gangmitglieder versuchen, die Anzahl der Konfrontationen, die sich zwischen ihnen und ihren Mitstreitern (z. B. um den Drogenmarkt) zwangsläufig ergeben würden, zu vermindern. So ist ein wichtiges Ergebnis dieser Studie, „that gang members use their reputations primarily to deter those who would physically confront them - in essence, as an instrument of personal defence“¹¹⁷. Gewalt wird letztlich aus Angst eingesetzt mit dem Ziel, weniger gewalttätige Konfrontationen austragen zu müssen.

- * Zum zweiten benutzen Gangmitglieder Gewalt gegen einzelne Gangangehörige auch, wenn sie sich aus *Ehrgeiz* einen persönlichen Nutzen, z.B. in Form eines Aufstieges in der Ganghierarchie, versprechen.
- * Neben den alltäglichen kleinen Raufereien und freundschaftlichen Schlägen unter den Gangmitgliedern kann es drittens zu ernsthaften Gewalttätigkeiten kommen, wenn einzelne ihre *Fähigkeiten* an anderen messen wollen. So kann ein neues Gangmitglied an einem erfahrenen und mit hoher Reputation ausgestatteten Genossen ausprobieren, an welcher Stelle in der Rangfolge es sich befindet. Solch ein Kampf kann durchaus den spielerischen Charakter verlieren und zu Gewalttätigkeiten führen.
- * Der vierte Grund für das Benutzen von Gewalt von Gangmitgliedern gegen Ganggenossen kann in einer *frustrierenden oder Ärger hervorrufenden* Situation liegen. Ärger entsteht z.B. durch das Ausufern eines *Disput*s gerade dann, wenn im Streitgespräch für einen Teilnehmenden sensible Thematiken angeschnitten werden und der Gegner das nicht bemerkt oder sich absichtlich nicht zurückhält. „In this situation, frustration/anger builds and physical confrontation and violence are the result.“¹¹⁸

Ein weiterer Grund für Frustration oder Ärger sind *Frauen*. Sie werden von Gangmitgliedern als Besitzstand mit der Funktion eines Dieners betrachtet, den es gegen sexuelle Avancen anderer zu verteidigen gilt. Allein der Versuch anderer, die als persönliches Eigentum deklarierte Frau anzusprechen, wird als Anschlag auf die Fähigkeit gewertet, dieses Eigentum beschützen zu können und als persönliche Beleidigung eingestuft.

116 JANKOWSKI 1991, S. 142

117 JANKOWSKI 1991, S. 143

118 JANKOWSKI 1991, S. 145

Weiterhin basieren Frustration und Ärger auch auf *mangelnder Ernährung* und *Schlafmangel* sowie der *Reaktion auf chemische Substanzen* wie Drogen und Alkohol¹¹⁹.

Die Gang als Kollektiv sodann wendet Gewalt gegen einzelne Gangmitglieder nur aus einem Grund an, aus *Angst* vor einer Zersetzung der Gang aufgrund interner Probleme. Gewalt als Mittel, die Gang zusammenzuhalten, erfüllt dementsprechend zwei Aufgaben: Zum einen wird Gewalt gebraucht „to counter challenges made by members both to authority in the abstract and to specific gang leaders“¹²⁰; zum anderen „to punish violation of gang’s codes or incompetence in a gang operation“¹²¹, also um Herausforderungen von Autoritäten abzuwehren und die Verletzung von Gruppenregeln oder Inkompetenzen bei Gruppenaktivitäten zu bestrafen.

Das Verhältnis von individueller zu gemeinschaftlicher Gewalt ist durch die Organisationsstruktur der Gang bestimmt: Herrscht eine *vertikale bzw. hierarchische* Struktur, werden im Durchschnitt doppelt so viele gemeinschaftliche Gewalttaten begangen wie in *horizontal* organisierten Gangs¹²². In Gangs, deren Struktur durch charismatische Führungspersönlichkeiten bestimmt ist (*influential structure*), werden dagegen viel mehr individuelle Gewalttaten gezählt als in horizontalen oder in vertikalen Gangstrukturen (durchschnittlich ca. 50 %) ¹²³.

Neben diesen *direkten* beschreibt JANKOWSKI auch *indirekte* Einflußnahmen der Gang auf ihre Mitglieder. So wird eine Gang durch drei, im folgenden ausgeführte *kohäsive Mechanismen* bestimmt, die eine gruppeninterne Kontrolle einrichten und aufrecht erhalten. Dies sind *interne Kodices*, die *gemeinsame Ideologie* und der *Umgang mit internen Konflikten*¹²⁴.

* *Interne Kodices* regeln verschiedene Bereiche der Gangstruktur.

Zum einen wird das Verhalten von Mitgliedern und Führern in der Gruppe bestimmt; und das gerade für Konfliktsituationen. So bestimmen solche Regeln z. B. den Gebrauch oder das Verbot bestimmter Waffen bei gewalttätigen Auseinander-

119 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 145-147

120 JANKOWSKI 1991, S. 160

121 JANKOWSKI 1991, S. 161

122 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 175. Figure 2

123 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 174. Figure 1

124 Vgl. JANKOWSKI 1991, S. 78ff.

setzungen. Interne Kodices ordnen auch den Umgang mit befreundeten Frauen von Gangmitgliedern in der Gang und bestimmen das Verhalten im - wenn vorhanden - Clubhaus (z. B. in bezug auf den Gebrauch von Drogen). Andere *formale Verhaltensregeln* bestimmen die Form und Intensität von gruppeninternen Bestrafungen, den Wechsel an der Führungsspitze oder Machtmißbrauch der Gangleitung. *Informelle Kodices* werden als ungeschriebene Gesetze vorausgesetzt: Grundsätzlich darf kein Gangmitglied etwas unternehmen, was ein anderes Mitglied beleidigen könnte.

Zum anderen wird auch in bezug auf Kleidung eine Anpassung an die Norm gefordert. Gerade die *Gangkluft* soll eine gemeinsame Identität etablieren und spielt damit eine ähnliche Rolle wie eine Uniform.

Interne Kodices halten die gruppeninterne Kontrolle aufrecht und errichten eine wechselseitige Verbindlichkeit zwischen den Mitgliedern. „In sum, formal and informal codes are established with a dual purpose in mind: to maintain internal control and to create a mutual bond among members.“¹²⁵

- * Einen ähnlichen Effekt hat eine *gemeinsame Ideologie*. Sie verspricht den Gangmitgliedern ein Weltbild, eine Interpretation und die Rechtfertigung der Vorherrschaft dieses Bildes vor anderen. Eine Ideologie hat in Gangs zwei Funktionen: „First, it attempts to explain how the world functions on a broad societal level; second, it creates a set of moral principles that will solidify the group.“¹²⁶ Eine in allen untersuchten Gangs anzutreffende Weltanschauung ist die „brotherhood ideology“¹²⁷. Sie beinhaltet die Vorstellung, daß Gangmitglieder, die sich als Brüder betrachten, mehr Respekt für die anderen Mitglieder und mehr Empathie für die Gruppe als eine Ganzheit entwickeln.

- * Bricht diese bruderschaftliche Übereinkunft zusammen, setzt ein weiterer, die Gruppe absichernder Mechanismus ein: *Der spezielle Umgang mit internen Konflikten*. „First, gang leaders may defuse the conflict by providing a scapegoat outside the gang itself. Frequently another gang is blamed for an internal problem.“¹²⁸ Die andere Möglichkeit mit dem internen Problem umzugehen, ist eine Variation der ersten Lösung: Nun wird gegen diesen zunächst nur beschuldigten Sündenbock eine gemeinsame Aktion gestartet, die den Gruppenzusammenhalt fester fügt und die interne Kontrolle wieder herstellt.

125 JANKOWSKI 1991, S. 84

126 JANKOWSKI 1991, S. 84

127 JANKOWSKI 1991, S. 86

128 JANKOWSKI 1991, S. 88

Diese drei Mechanismen haben neben den kohäsiven auch *zwanghafte* Momente. Ein Verletzen der Kodices oder der Ideologie wird schonungslos bestraft, was in der Regel voraussetzenden Gehorsam produziert.

Gewalt als konstitutioneller Faktor von Gangs hat letztlich zum Ziel, bestehende Rollenverteilungen und damit Macht- und Beziehungsstrukturen aufrecht zu erhalten bzw. die Rollenverteilung zu regeln. Die damit verbundenen Emotionen Angst, Ehrgeiz und Frustration/Ärger entstehen immer dann, wenn diese Rollenverteilung gefährdet scheint, und lösen unweigerlich das Regulativ Gewalt aus.

Ein Beispiel für die bei LAMNEK und SCHWENK erwähnte massenmediale Berichterstattung und deren Auswirkung auf das Prestige von Gangs und deren Mitglieder gibt KERSTEN.

Er beschreibt die Effekte der Medienberichterstattung anhand eines Beispiels aus Australien¹²⁹: Dort wurden in Zeitungen groß aufgemachte Berichte über in vielen Stadtteilen von Melbourne aktive gewalttätige Gangs abgedruckt: Die Gangs bestünden aus Einwandererjugendlichen, die, ähnlich eines Kriegszustandes, Einkaufszentren unsicher machten und sogar vor Mord nicht zurückschreckten.

„Die Analyse der Medienberichterstattung ergab, daß man sich zweifelhafter Methoden bediente, um das einmal vorhandene Gangthema am Leben zu erhalten. Der einzig bekanntgewordene Vorfall von *steaming* (eine Gruppe drang mit Baseballschlägern in ein teures Sportgeschäft ein und 'bediente sich', ohne zu zahlen) wurde mehrfach als 'Gangpraxis' beschrieben.“¹³⁰ Später ergaben Befragungen in den angeblich gefährdeten Bezirken und rund um vorgebliche Gangtreffpunkte folgendes Bild: Auf die Frage „Are there any youth gangs in your area/around your station?“¹³¹ antworteten zwei Drittel der Polizisten und 70 % des Bahnhofspersonals mit einem schlichten „No“¹³², was auf eine realitätsferne Beschreibung des angeblichen Gangproblems in den Printmedien verweist.

Auch wenn sich das vorstehende Beispiel auf Australien bezieht, sind Analogien zu den deutschen Verhältnissen zu mindest plausibel. Die Vermarktungsprinzipien von Nachrichten entwickeln eine Dynamik, die eine zunächst realitätsinadäquate Berichterstattung nachträglich zu einer realitätsgerechten werden läßt.

129 Vgl. KERSTEN 1993

130 KERSTEN 1993, S. 230f. Hervorhebung im Original

131 KERSTEN 1993, S. 231

132 KERSTEN 1993, S. 231

Die Frage nach den Ursachen der Angst vor Gangs in Melbourne kann mit dem quantitativen Ausmaß der Jugendgangs schlecht erklärt werden. Was also steckt hinter dieser Angst?

KERSTEN bietet hierzu die folgende hypothetische Erklärung an: „Faszination und Angst, die sich mit dem Gangthema verbinden, rühren aus der Ambivalenz der Männlichkeitsdefinitionen. Territorialverhalten, Kampfeslust und betonte heterosexuelle Männlichkeit sind keine Charakteristika der Jugendkultur, sondern der Definitionen im Rahmen der hegemonialen Strategien der Männlichkeit im Patriarchat.“¹³³

Die realitätsinadäquate Berichterstattung befriedigt die Angstlust der Öffentlichkeit, die von einem verengten, reaktionären Männerbild ausgeht. Die Berichterstattung über dieses einseitig vitalistisch besetzte Männlichkeitsklischee ist auch deshalb so faszinierend, weil es in der postmodernen Ausdifferenzierung¹³⁴ von Männlichkeitsbildern in seiner Einfachheit verschwunden ist und als Rollenmodell nur eines unter mehreren darstellt. In den Printmedien wird nun auf dieses Männerbild zurückgegriffen, um über die emotionale Betroffenheit (Angstlust) die Auflage zu steigern.

Ein weiterer Effekt dieser Berichterstattung ist aber auch, daß dieses an einen Kult grenzende Männlichkeitsbild bei männlichen Jugendlichen, die sich auf der Suche nach männlicher Identität und Anerkennung befinden, verfestigt werden kann. Jugendliche erfahren, daß Gewalt in Gleichaltrigengruppen hoch angesehen ist und Berücksichtigung findet. Über die Aufmerksamkeit und den vermeintlichen Respekt, die diesem reaktionären Männlichkeitsbild in der Öffentlichkeit zukommen, können männliche Jugendliche beeinflusst werden, diesem nachzustreben. In ihrer „Orientierungslosigkeit“¹³⁵ und auf der Suche nach „Norm- und Wertvorstellungen“¹³⁶ für ein Männlichkeitsbild besteht die Möglichkeit, daß sich männliche Jugendliche von der (scheinbaren) Autorität dieses vitalistisch verengten Männlichkeitsbildes angezogen fühlen.

Für ein adäquates Verständnis des Lebensbereiches peer-group von männlichen Kindern und Jugendlichen ist, neben den individuellen und strukturellen Zusammenhängen in den Systemen des ökologischen Raumes, auch der zeitliche Verlauf zu berücksichtigen. Die in den vorhergehenden Abschnitten skizzierten Momentaufnahmen erfahren mit der nachstehenden zeitlichen Dimension eine zusätzliche Erläuterung und Gewichtung.

133 KERSTEN 1993, S. 236

134 Vgl. MERTENS 1991

135 HEITMEYER 1992b, S. 109

136 HEITMEYER 1992b, S. 110

4.2. Die Entwicklung von Gewaltverhalten und ihre temporäre Dimension

Mit der temporären Verschiebung von *Zurückweisung durch die Gleichaltrigen* und dem *Effekt des unsozialen Handelns* wurde in Abschnitt 4.1.1. dieser Arbeit die zeitliche Dimension von Gewalteinflüssen bereits eingeführt. Die Darstellung des temporären Verlaufes erläutert die Auswirkungen gewalttätiger Einflüsse auf die Entwicklung männlicher Kinder und Jugendlicher.

Notwendig ist diese Betrachtung aber auch deshalb, weil im Rahmen der Ökologie der menschlichen Entwicklung für die *Entwicklungsvalidität* eines untersuchten Lebensbereiches, neben der schon aufgezeigten Verhaltensänderung, eine hinlänglich bleibende *zeitliche* oder räumliche Konstanz dieser Veränderung nachgewiesen werden muß¹³⁷.

Nach einigen Untersuchungen, die die *zeitliche Stabilität von gewalttätigem Verhalten* unterstreichen, werden im folgenden drei Studien zu konkreten, *zeitlich* jedoch deutlich *nachgeordneten Auswirkungen von Gewalteinflüssen* auf männliche Kinder und Jugendliche vorgestellt.

4.2.1. Temporäre Stabilität gewalttätigen Verhaltens

In einer vergleichenden Studie über die Entwicklung und Risikofaktoren von jugendlichem unsozialem und delinquentem Verhalten weist LOEBER auf die Kontinuität dieses Verhaltens hin¹³⁸:

The purpose ... is to highlight to the reader that there is considerable *continuity* among disruptive and antisocial behaviors over time, even though they may manifest themselves differently at different ages. This implies that to some extent those with earliest disruptive problems are the same individuals who display later disruptive problem behavior of a different kind.¹³⁹

Wenn Gewalt über die Zeit immer wieder auftritt, dann führt das, unter Berücksichtigung der eingangs grundgelegten These *Gewalt erzeugt Gewalt*, zu der Annahme,

137 „Wenn eine in Vorstellungen oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person (oder beidem) bewirkte Veränderung erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift, kann gesagt werden, daß Entwicklung stattgefunden hat und Entwicklungsvalidität nachgewiesen wurde“ (BRONFENBRENNER 1981a, S. 52).

138 Der Studie liegen 66 Untersuchungen über männliche, 7 über männliche und weibliche und eine über weibliche Kinder und Jugendliche zugrunde (vgl. LOEBER 1990, S. 9).

139 LOEBER 1990, S. 6. Hervorhebung im Original

daß über die Zeit immer wieder Gewalt auf das Individuum einfließt¹⁴⁰. Nachdem Lebensbereiche eines Individuums im Laufe des Lebens ständig wechseln und sich verändern, deutet dies auf die Einwirkung von Gewalt in vielen Lebensbereichen hin.

Hierzu betont LOEBER, daß die Auswirkungen dieser Einflüsse jedoch nicht unmittelbar auftreten müssen, sondern ihre Wirkung als sog. „*sleeper-effect*“¹⁴¹ erst zeitlich versetzt manifest werden kann.

Für diesen Effekt sprechen auch die folgenden Ergebnisse der unter Abschnitt 4.1.1. referierten Studie von WILLNER. „Eight to nine years may be a critical period for aggressive boys. Those individuals who still manifest unbridled aggression at this age are doubly risk, since anti-social trends in children tend to stabilise around ten years of age; they also hinder integration into age-appropriate social networks.“¹⁴² Zwar sind keine kausalen Auswirkungen von Problemen mit den peers auf das spätere Leben auszumachen, eine Zurückweisung durch die peers in der Kindheit kann jedoch altersangemessenes Verhalten in anderen Lebensbereichen und zu anderen Zeiten beeinträchtigen¹⁴³. WILLNER kommt zu dem Schluß, daß aggressives Verhalten bei männlichen Kindern über einen langen Zeitabschnitt beständig bleibt: „There is unequivocal evidence that aggression in males shows a substantial degree of stability over long periods of time.“¹⁴⁴

In einer Studie, der ein Vergleich von insgesamt 16 englischen, schwedischen und amerikanischen Stichproben von männlichen Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 18 Jahren zugrunde liegt, bestätigt OLWEUS diese Schlußfolgerung. „The degree of stability or continuity in aggressive behavior is much greater than has been recently maintained.“¹⁴⁵

Ein weiteres wichtiges Ergebnis seiner Untersuchung sieht er darin, daß die gefundene Stabilität gewalttätigen Verhaltens bei männlichen Kindern und Jugendlichen sich in Determinanten in Form von relativ beständigen individuellen Reaktionstendenzen und Motivsystemen widerspiegelt. „These reaction tendencies or motive systems very likely comprise a cognitive component which in highly aggressive in-

140 „LOEBER and STOUTHAMER-LOEBER summarized the the available studies and concluded that 70 % to 90 % of violent offenders had been highly aggressive when young. Similarly, the question can be raised whether early serious disruptive behavior is a necessary condition for chronic or serious offending. Again, research studies tend to confirm this.“ (LOEBER 1990, S. 10)

141 LOEBER 1990, S. 17

142 WILLNER 1991, S. 136

143 Vgl. WILLNER 1991, S. 147

144 WILLNER 1991, S. 145

145 OLWEUS 1984a, S. 116

dividuals may involve a biased perception of the environment.“¹⁴⁶ Diese Wahrnehmung beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Auftretens gewalttätigen Verhaltens des Individuums und - als Konsequenz daraus - auch die gewalttätigen Reaktionen der sozialen Umwelt auf das Individuum. Ein *circulus vitiosus* der gewalttätigen Reaktion scheint sich zu schließen.

4.2.2. Temporäre Verschiebung gewalttätigen Verhaltens

Zunächst eine Studie über die Folgen von Mißhandlung und Vernachlässigung in der Kindheit für das Erwachsenenalter.

WIDOM untersuchte im Jahre 1989 eine Stichprobe mit insgesamt 908 Fällen von Adoleszenten und Erwachsenen, die im Zeitraum von 1967 bis 1971 Opfer körperlicher Mißhandlung, sexuellen Mißbrauchs oder der Vernachlässigung wurden¹⁴⁷. Die Daten stammen aus den Akten oder Gesprächsaufzeichnungen des Jugendgerichtshofes oder des Amtes für Bewährungshilfe. Diese Kohorte wurde mit einer hinsichtlich Geschlecht (49 % männlich und 51 % weiblich), Hautfarbe (67 % weiß und 31 % schwarz) und Alter (Durchschnitt 25 Jahre) identischen Kontrollgruppe verglichen, die sich aus nicht mißhandelten Personen zusammensetzte.

In den Ergebnissen sieht WIDOM ihr Paradigma *violence begets violence* hinreichend bestätigt, und das insbesondere für das Segment der männlichen Probanden. Ganz generell stellt sie fest, daß sich ein Hang zur kriminellen Gewalt bei Personen aufzeigen läßt, die in ihrer Kindheit körperliche Mißhandlung erfahren haben. Weiterhin fand sie, daß die männlichen Probanden sowohl der Stichprobe als auch der Kontrollgruppe „have higher rates of delinquency, adult criminality, and violent criminal behavior than females“¹⁴⁸, wobei die männlichen Kinder der Stichprobe wesentlich höhere Werte hatten, als die der Kontrollgruppe. So wird das Geschlecht noch vor Hautfarbe und Alter zum besten Prädiktor für späteres verbrecherisches Verhalten nach Mißhandlung in der Kindheit. Dabei ist es kaum von Bedeutung, durch welche *Form* der Gewaltanwendung die Mißhandlung (sexueller Mißbrauch, körperliche Mißhandlung, Vernachlässigung) geschehen ist:

146 OLWEUS 1984a, S. 117

147 Vgl. WIDOM 1989

148 WIDOM 1989, S. 163. *Delinquency*: 33,2 % zu 19,1 % (Kontrollgruppe männlich: 22,2 %); *adult criminality*: 42 % zu 15,9 % (33,2 %); *violent criminal behavior*: 19,4 % zu 3,4 % (13,5 %) (vgl. WIDOM 1989, S. 163)

However, being neglected as a child also showed a significant relation to later violent criminal behavior, and type of abuse was not as powerful a predictor of this behavior as demographic characteristics.¹⁴⁹

Das Segment der männlicher Kinder und Jugendlicher betrachtet, kann ganz allgemein demnach davon ausgegangen werden, daß auch die Gewaltverhältnisse in den peer-groups Auswirkungen auf die Anwendung von Gewalt im Erwachsenenalter haben.

Zwar sei, laut WIDOM, mit diesen Ergebnissen der Beweis eines *cycle of violence* letztlich nicht geführt, da ja nicht alle Mißhandelten später gewalttätig wurden; die mangelnde Beweisführung könne aber auch an falschen Fragestellungen der Forscher liegen:

Thus, one possible explanation for the lack of a more substantial relation between childhood victimization and later delinquency, adult criminality, or violent criminal behavior may lie in more subtle indications of emotional damage such as depression, withdrawal, or more extreme behavior, as in suicide.¹⁵⁰

Auch Depressionen, Rückzug und Selbstmord sind dann - gegen die eigene Person gerichtete - gewalttätige Einflüsse.

Ein weiteres Beispiel für die temporäre Verschiebung ist der Zusammenhang von Gewalt und den Zukunftserwartungen männlicher Kinder und Jugendlicher.

In einer Längzeitstudie über soziale Entwicklung versucht PULKKINEN den Nachweis zu führen, daß Jugendliche, die neben der Familie und heterosexuellen Beziehungen auch in der Gleichaltrigengruppe über ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl verfügen, klare Pläne für die Zukunft und optimistische und realistische Erwartungen haben¹⁵¹. Die Untersuchung deckte die Altersspanne von 8 bis 20 Jahren mit drei Messungen im Alter von 8, 14 und 20 Jahren ab. Die Stichprobe umfaßte 196 männliche und 173 weibliche Probanden.

Die für die Erhebung bei den 8- und 14jährigen eingesetzten Methoden waren Einschätzungen durch Gleichaltrige und Lehrer, sowie halbstrukturierte Interviews. Mit den 20jährigen Versuchspersonen wurden Interviews durchgeführt, wobei diese Befragungen neben anderen Aspekten auch die Auffassung der Jugendlichen über soziale Beziehungen mit Altersgenossen abdeckten¹⁵².

149 WIDOM 1989, S. 164

150 WIDOM 1989, S. 164

151 PULKKINEN 1987

152 Vgl. PULKKINEN 1987, S. 22

In dieser Untersuchung ergaben sich insbesondere in der Langzeitperspektive einige signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede. Korrelationen zwischen den Aspekten der Zukunftsorientierung im Alter von 20 Jahren und der Einschätzungen, die erhoben wurden, als die Versuchspersonen 8 Jahre alt waren, zeigen, daß dem Pessimismus der männlichen Jugendlichen aggressives Verhalten voranging.

Solche Einschätzungen durch Gleichaltrige waren: „Neckt kleinere und schwächere Altersgenossen; sagt freche Sachen zu den anderen, auch wenn sie nichts Böses getan haben; denkt, daß er sich sicher rächen wird, aber tut es nie.“¹⁵³

Die Einschätzungen im Alter von 14 Jahren korrelierten mit den Zukunfterwartungen im Alter von 20 Jahren bei männlichen Jugendlichen stärker als bei weiblichen. So sagten aggressives und impulsives Verhalten immer Pessimismus voraus, während starke Selbstkontrolle und guter Schulerfolg Prädiktoren für die Deutlichkeit der Zukunftspläne waren, sowie Schulerfolg Prädiktor für Optimismus. Beispiele für Einschätzungen sind hier: „Greift ohne Grund an, neckt die anderen, sagt freche Sachen; impulsiv, Mangel an Konzentration, wechselt die Laune.“¹⁵⁴ Aggressives Verhalten bei männlichen Jugendlichen hat eine pessimistische Zukunftserwartung in der Adoleszenz zur Folge.

Aufbauend auf eine Vorläuferuntersuchung¹⁵⁵ gehen BJÖRKQVIST, LAGERSPETZ und KAUKIAINEN in einem Vergleich von drei Gruppen von Kindern und Jugendlichen der Frage nach, ob es in Konfliktsituationen bezüglich Gewaltverhalten und den eingesetzten Gewaltformen geschlechtsspezifische Unterschiede gibt.¹⁵⁶

Die untersuchten Gruppen setzten sich jeweils annähernd paritätisch aus männlichen und weiblichen Individuen zusammen, wobei die erste Stichprobe aus 8jährigen (n = 85), die zweite aus 11jährigen (n = 167) und die dritte aus 15jährigen (n = 127) bestand.

Die Ergebnisse der Studie weisen auf eine Änderung der Formen von Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen von den 8- zu den 15jährigen. Steht bei den Kindern die direkte verbale und körperliche Attacke im Vordergrund (*profanity, showers abuse, kicks/strikes*), gefolgt von Rückzugsverhalten (*goes away*) und indirekter Aggression (*becomes friendly with someone else as revenge*), stellt bei

153 PULKKINEN 1987, S. 29, Tabelle 8

154 PULKKINEN 1987, S. 29, Tabelle 8

155 Vgl. LAGERSPETZ/BJÖRKQVIST/PELTONEN 1988

156 BJÖRKQVIST/LAGERSPETZ/KAUKIAINEN 1992

den Jugendlichen der direkte verbale Angriff die häufigste Reaktion dar, gefolgt von körperlichen Attacken und Rückzug¹⁵⁷.

Im Vergleich der drei Kohorten hat gewaltsames Verhalten bei den 11jährigen seinen Höhepunkt. Dieser Trend läßt sich bei den männlichen Kindern zwar nicht so ausgeprägt sehen wie bei den weiblichen, er läßt sich jedoch in sieben von acht untersuchten Verhaltenskategorien nachweisen. Diese sieben sind *showering abuse, kicking and striking, gossiping, pushing and shoving, suggesting shunning of the other, becoming friendly with someone else as revenge, sulking*. Er läßt sich nicht nachweisen bei *profanity*¹⁵⁸.

Eine Erklärung für den Höhepunkt des gewalttätigen Verhaltens im Alter von 11 Jahren meinen die Forscher darin zu sehen, „that, during puberty, the interest of the adolescents turns toward other matters, such as dating; the focus is less on the social structure and the hierarchy of the class than before“¹⁵⁹. Das Interesse am anderen Geschlecht beeinflusst die männlichen Kinder und Jugendlichen mit beginnender Pubertät insofern, als sie sich über bisher (und später wieder) geltende Normen hinwegsetzen.

Zeigen männliche Kinder und Jugendliche gewalttätiges Verhalten, tritt dieses in den unterschiedlichen Alterstufen immer wieder auf. Eine einigermaßen bleibende zeitliche oder räumliche Konstanz der Veränderung ist immer dann gegeben, wenn auch die Formen und die Ausdrucksweisen dieses Verhaltens alters- und entwicklungsbedingt eine Umgestaltung erfahren.

Nach dem Aufweis der Konstanz des erworbenen gewalttätigen Verhaltens in anderen Lebensbereichen oder -abschnitten faßt der folgende Abschnitt die Ergebnisse für die Gleichaltrigengruppe nach Mikrosystemelementen (zwischenmenschliche Strukturen, molare Aktivitäten, Rollen), sowie die Charakteristika des Grundmusters Dyade (affektive Beziehungen, Reziprozität, Kräfteverhältnis) zusammen. Zudem werden Einflüsse auf den Lebensbereich aus der Meso-, Exo- und Makroebene berücksichtigt. Es gilt, Ist- und Soll-Zustände zu beschreiben und Gewalteinflüsse nach den sechs Dichotomien der Gewalttypologie (physische und psychische, negative und positive, objektbezogene und objektlose, personale und strukturelle, intendierte und nicht intendierte, sowie manifeste und latente Gewalt)¹⁶⁰ zu benennen.

157 Vgl. BJÖRKQVIST/LAGERSPETZ/KAUKIAINEN 1992, S. 121f., Figure 1 und Figure 2

158 Vgl. BJÖRKQVIST/LAGERSPETZ/KAUKIAINEN 1992, S. 124f.

159 BJÖRKQVIST/LAGERSPETZ/KAUKIAINEN 1992, S. 126

160 Vgl. Abschnitt 2.2.2. dieser Arbeit

4.3. Die Befunde im Überblick

Welche Einflüsse, die gewalttätiges Verhalten bei männlichen Kindern und Jugendlichen evozieren, lassen sich im Lebensbereich der Gleichaltrigengruppe bestimmen und nach der Typologie des erweiterten Gewaltbegriffes benennen?

Zunächst: Ganz allgemein gesehen wird deutlich, daß Gewalt im Leben von allen männlichen Jugendlichen potentiell eine Rolle spielt, angefangen von *episodenhaften* Formen bis hin zu der Herausbildung von kriminogenen *Karrieremustern* im Extremfall.

Für die *affektiven Beziehungen* als Bestandteil der zwischenmenschlichen Strukturen in Dyaden läßt sich registrieren, daß sich unsoziale Verhaltensmuster häufiger feststellen lassen, je weniger männliche Kinder von den Gleichaltrigen als Freunde gemocht werden. Diese mangelnde affektive Beziehung scheint einer Art Zurückweisung durch die männlichen peers gleichzukommen. Die Zurückweisung durch die Gleichaltrigen wiederum verhindert ein Lernen prosozialer Verhaltensweisen. Zurückgewiesene männliche Kinder und Jugendliche haben weniger gut entwickelte Kontaktmöglichkeiten und Kontakte und können deshalb prosoziale Verhaltensweisen schlechter erlernen. Die Zurückweisung durch Gleichaltrige verursacht so letztlich gewalttätiges Verhalten und generiert gleichzeitig eine weitere Zurückweisung.

Ähnliche Ergebnisse wie für dyadische Beziehungen unter männlichen Kindern und Jugendlichen finden sich auch in den Erweiterungen der Dyade, den $N + 2$ -Systemen, $N + 3$ -Systemen usw. Als Effekte zweiter Ordnung bestimmen Akzeptanz und Ablehnung als Ausdruck der affektiven Beziehungen auch in Triaden das Entwicklungspotential: Männliche Kinder, die sich gegenseitig nicht akzeptieren, beeinflussen sich wechselseitig negativ hinsichtlich des Gewaltlevels in der Triade.

Tritt in Gleichaltrigengruppen eine gewalttätige Situation auf, so ist diese, neben negativen Affekten, durch einen hohen Aktivitätsgrad der Gruppenmitglieder gekennzeichnet, der sich durch aversives und kompetitives Verhalten äußert. Hieraus ergibt sich eine geringe Kohäsion bei den Beteiligten, die gewalttätiges Verhalten weiterhin begünstigt.

Männliche Kinder und Jugendliche, die ein gemäßigt hohes Vorkommen an unsozialem Verhalten zeigen bzw. gewalttätige Jugendliche haben nicht weniger Kontakte und Freundschaften als ihre normalen Altersgenossen, sondern qualitativ andere: Ihre Freundschaften sind weniger verbindlich und offen, sind einförmig und einge-

schränkt. In ihnen werden alternative Beziehungsmuster nicht eröffnet, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit auf gewalttätige Formen beschränkt.

Und tatsächlich weist eine Betrachtung der *molaren Aktivitäten und Tätigkeiten* als weiteres Element des Lebensbereiches in diese Richtung. Unsoziale männliche Kinder zeigen und erhalten von ihren peers doppelt so viele negative Verhaltensweisen als normale. Unsoziale Jugendliche zeigen mehr Befehlsgebaren und den peers unangenehmes/abscheuliches Verhalten als ihre normalen Altersgenossen; zudem zeigen sie weniger soziale Fertigkeiten. Männliche Individuen beider Altersstufen erfahren durch Gespräche mit devianten Inhalten eine Verstärkung ihres unsozialen Verhaltens.

Auch *Rollen* als Kontexte menschlicher Entwicklung haben Einfluß auf männliche Kinder und Jugendliche bezüglich ihres Gewaltverhaltens.

Die Erwartungen hinsichtlich der *Geschlechterrolle* sorgen mit dafür, daß gewalttätige männliche Kinder schon unter 6 Jahren ein kämpferisches Auftreten entwickeln. Dieses Verhalten kann durch ein im Makrosystem verortetes, spezifisches Männerbild verursacht sein. In der Adoleszenz beeinflusst dieses reaktionäre bzw. extrem patriarchalische Bild, welches aufgrund der Anerkennung durch die Öffentlichkeit und dem Mangel an Orientierungsmöglichkeiten für die Jugendlichen eine große Anziehungskraft besitzt, männliche Jugendliche dahingehend, in der Aufspaltung von privater und öffentlicher Sphäre, einerseits ihre weichen und intimen Anteile in die heterosexuelle Beziehung zu verlagern, andererseits die machtvollen und überlegenen Anteile ihrer Geschlechterrolle anzunehmen und in der Gleichaltrigengruppe zu leben. Zugleich entwickeln sie damit eine Vorstellung vom Geschlechterverhältnis, das von Ungleichheit gekennzeichnet ist und einen niedrigen Grad an Reziprozität besitzt.

Neben den Rollen, die unbewußt erworben oder ungewollt erfüllt werden, gibt es eine Reihe von Funktionen oder Attributen, die eine gewalttätige Rolle für männliche Kinder und Jugendliche erstrebenswert machen. Männliche Kinder und Jugendliche wenden beispielsweise Gewalt gezielt an, um die *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* (Clique/Gang) zu demonstrieren.

Gewalt wird als konstitutiver Bestandteil einer Rolle und damit als Teil der Gruppe akzeptiert und bewußt funktional eingesetzt. Eine hohe Anerkennung der gewalttätigen Rolle durch die Gruppe verstärkt ihr Prestige und ihre Zugkraft für den Jugendlichen. Die Attraktivität der gewalttätigen Rollen in Cliquen oder Gangs kann

durch sensationsheischende Medienberichterstattung über die Gruppenaktivitäten verstärkt werden.

Solche gewalttätigen Rollen in Cliques/Gangs haben, neben den durch sie versprochenen Attributen, es quasi in sich, daß sie akzeptiert und auf eine definierte Art und Weise ausgefüllt werden wollen. Männliche Kinder und Jugendliche ordnen sich dann in feste Rollenvorgaben ein, sofern sie individuellen Konstellationen nicht folgen können; ein kreativer Umgang mit an sie und ihren Rollen herangetragenen Nachfragen ist nicht möglich.

Die unterschiedlichen Rollen und Rollenattribute in Cliques/Gangs männlicher Kinder und Jugendlicher sind fest miteinander verzahnt. Wenn dann keine anderen als die gewalttätigen und sie unterstützenden Rollen in diesem Lebensbereich vorhanden sind, können keine anderen, d. h. alternativen, gewaltfreien Verhaltensweisen entwickelt werden.

Da in Cliques/Gangs nach dem Erwerb ständig um den Besitz der erworbenen Rollen gekämpft werden muß, entwickelt sich eine intensive Bindung der am Lebensbereich beteiligten männlichen Jugendlichen, wodurch wiederum gewalttätiges Verhalten verstärkt wird.

Sehen sich einzelne Gangmitglieder in ihrer Rolle gefährdet, kann dies Emotionen auslösen, welche letztlich immer im Zusammenhang mit Gewalt stehen. Die Gefährdung kann Rollenbestandteile wie z. B. Respekt oder Ansehen betreffen, kann sie jedoch auch in ihrer Gesamtheit angehen, wenn z. B. die Gang und damit die einzelnen Rollen in ihrem Bestand bedroht sind. Die dadurch ausgelösten Gefühle reichen von Angst und Ehrgeiz bis zu Frustration und Ärger. Gewalt wird auch eingesetzt, um Gangneulinge hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und ihrem Anspruch auf Rollen zu testen. Ist die eigene Rolle gefährdet, wird Gewalt durch einzelne, ist die Gruppe gefährdet, wird Gewalt durch das Kollektiv ausgeführt.

Auch unausgesprochene Regeln können in Gangs männlicher Kinder und jugendlicher Einfluß auf den einzelnen haben. Das sind:

- * Die Ideologie der Bruderschaft.
- * Verschiedene Kodices, die das Verhältnis von Mitgliedern zu Führern bestimmen, das Verhältnis zu weiblichen Jugendlichen in der Gruppe regeln oder das Tragen bestimmter Kleidungsstücke festlegen.
- * Das gruppenspezifische, meist gewaltförmige Konfliktmanagement.

Diese Regeln sind meist im Gruppenbewußtsein verankert und so mächtig, daß sie vorausseilenden Gehorsam produzieren.

Durch das Verbleiben in den internen Strukturen und Rollen tritt bei männlichen Kindern und Jugendlichen in der Gang eine Rollenverarmung ein, die aufgrund ihrer

*Eindimensionalität*¹⁶¹ einerseits gewaltförmiges Handeln fördert, andererseits die Entwicklung alternativen, zum Beispiel prosozialen Verhaltens gänzlich unterdrückt.

Es wird deutlich, daß gewalttätige Einflüsse Veränderungen im Verhaltensrepertoire verursachen. Zum Beweis der Entwicklungsvalidität im ökologischen Kontext ist ein Auftreten der *Verhaltensänderung* auch *in der Zeit* nachzuweisen.

Unsoziale und delinquente Verhaltensweisen zeigen sich im Verlauf des Lebens von männlichen Individuen immer wieder; es läßt sich allgemein eine gewisse Stabilität von gewalttätigem Verhalten über lange Zeitspannen feststellen. Über *sleeper effects* äußern sich Verhaltensänderungen durch gewalttätige Einflüsse auf männliche Kinder und Jugendliche nicht in gegenwärtigen, sondern erst in temporär versetzten Situationen. Die erworbenen gewalttätigen Reaktionsmuster verursachen weiterhin eine Wahrnehmungsveränderung bei männlichen Kindern und Jugendlichen, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Gewalt wiederum erhöht.

Insgesamt gesehen kann davon ausgegangen werden, daß die Gewaltverhältnisse in den peer-groups männlicher Kinder und Jugendlicher mit der Anwendung von Gewalt im Erwachsenenalter korrelieren.

Ein Beispiel für diesen temporären Effekt: Körperliche Mißhandlung, sexueller Mißbrauch und Vernachlässigung von männlichen Individuen in der Kindheit verursachen gewalttätiges Verhalten in der Jugend, wobei sich dieses Verhalten gegen andere, aber auch gegen sich selbst richten kann. Als einen Effekt, der gegen sich selbst gerichtet ist, läßt sich mit aller Vorsicht auch die pessimistische Zukunftserwartung eines Adoleszenten interpretieren, wenn er in der Jugend aggressives Verhalten gezeigt hat.

Ist Gewalt als Muster in das Verhaltensrepertoire aufgenommen, wird sie kontinuierlich angewandt. Zwar ändern sich die Ausdrucksformen von - verallgemeinernd gesprochen - direkten körperlichen bei Kindern bis hin zu direkten verbalen Angriffen bei Jugendlichen, jedoch zeigen männliche Kinder und Jugendliche eine zeitliche Konstanz in der Anwendung von Gewalt.

Wenngleich sich *alle* in der Typologie der Gewalt unterschiedenen Dimensionen von Gewalt im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen finden lassen, treten in den aufgezeigten Analysen doch einige Einflußgrößen besonders hervor.

161 Vgl. MARCUSE 1994

Evident erscheint, daß die Einflußnahmen mit Ausnahme der bewußten Inkaufnahme von gewalttätigen Akten zur Übernahme und Bewahrung von Rollen in Gangs bzw. Cliques durchweg nicht intendiert sind. Viele Rollensegmente, zwischenmenschliche Strukturen und molare Tätigkeiten sind von ungewollten Einflußnahmen geprägt.

In der Hauptunterscheidung läßt sich solch eine einseitige Gewichtung nicht feststellen: Die personale bzw. direkte und die strukturelle bzw. indirekte Dimension sind analog vorhanden. Und das, weil insbesondere die Gangs oder Cliques als entpersonalisierte Struktur zu betrachten sind.

Ein häufig auftretendes Phänomen sind die positiven Einflußnahmen: Das Erleiden von Gewalt wird von männlichen Kindern und Jugendlichen als Teil der Rolle akzeptiert und als prestigefördernd angesehen; die negativen, die Entwicklung der Persönlichkeit behindernden Effekte werden von ihnen nicht realisiert.

Ausgewogen treten auch die manifesten und latenten wie die physischen und psychischen Dimensionen von Gewalt auf.

Nach der Beschäftigung mit den gewalttätigen Einflüssen in der peer-group ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß damit nur ein kleiner Teil der Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen betrachtet wird. Andere Lebensbereiche wie Schule und Elternhaus, die für ein Verständnis der Entwicklung des Gewaltverhaltens von männlichen Kindern und Jugendlichen unabdingbar sind, werden dabei ausgespart.

Zudem werden an dieser Stelle nicht alle bedeutsamen Axiome des Konzeptes der Ökologie der menschlichen Entwicklung berücksichtigt. Insofern ist die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse durchaus begrenzt.

Trotzdem kann diese partielle Analyse als Beitrag ein Baustein zum Verständnis der Entwicklung von Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen sein und als Exempel für die Vorgehensweise hinsichtlich anderer Lebensbereiche fungieren.

4.4. Pädagogische Postulate: Vier Aspekte

Die Analyse des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen zeigt gewalttätige Einflußnahmen in einem vielfältigen Wirkungsgeflecht, in welches das Individuum eingebunden ist. Wo liegen nun (im ökologischen Sinne) die Entwicklungschancen und (im Kontext des erweiterten Gewaltbegriffes) die Möglichkeiten zur Gewaltverringering?

Für den Bereich der gleichaltrigen männlichen Kinder und Jugendlichen werden mit der Beantwortung dieser Frage hinsichtlich einer Pädagogik, die eine Abnahme gewalttätigen Verhaltens von männlichen Kindern und Jugendlichen anstrebt, gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten abgesteckt bzw. zu berücksichtigende Postulate aufgeführt.

Zur Verringerung der gewalttätigen Einflüsse, und das meint zur Verbesserung der Entwicklungssituation im Hinblick auf Gewalt, ist grundsätzlich ein Steuern gegen gewalttätige Einflüsse zu fordern, was zugleich eine Verbesserung der Ist-Zustände bedeutet. Dieses Gegensteuern kann auch geschehen, wenn die Soll-Zustände jeweils nicht exakt definiert werden können. Nicht nur das Ausräumen von Einflüssen ist anzudenken, sondern auch eine tendentielle Verbesserung der Entwicklungssituation in der peer-group von männlichen Kindern und Jugendlichen. Ein Gegensteuern findet dabei in allen Strukturen des ökologischen Raumes statt. Denn wie zu sehen ist, beeinflussen sowohl entwicklungshemmende und gewaltfördernde Momente des im *Makrosystem* verankerten reaktionären Männerbildes als auch die direkte Ablehnung durch einzelne im *Mikrosystem* das männliche Individuum.

Bevor dieses Gegensteuern für die Elemente und Charakteristika des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe im einzelnen beschrieben wird, werden zunächst die in den referierten Studien zu findenden *konkreten* Ansatzpunkte zur Definition von Ist- und Soll-Zustand vorgestellt.

Hier ist zunächst die Untersuchung von KÜHNEL und MATUSCHEK anzuführen. Wie dargestellt, sind die Autoren der Auffassung, daß Gewalt als Interaktionsprodukt anzusehen ist¹⁶². Sie beschreiben drei unterschiedliche Beziehungskontexte, wobei sich zwei dieser Kontexte diametral gegenüberstellen lassen; der dritte ist zwischen diesen beiden einzuordnen. So steht der Kontext *Eingeschränkte personale Beziehungen in uniplexen Bezugskontexten* und im *Generationenverhältnis* dem Kontext *Vielfältige personale Beziehungen in multiplexen Bezugskontexten* und zu *unterschiedlichen Generationen* gegenüber.

Im Bezugsrahmen des erweiterten Gewaltbegriffes stehen diese beiden Kontexte für den *Ist-* und den *Soll-Zustand* von Beziehungen in peer-groups: Der eine bezeichnet *Gewalt als Normalität der Lebensbewältigung*, die sich in Netzwerkbeziehungen wie *heterogen auf der Basis sozial indifferenter Beziehungen, Vervielfältigung unverbindlicher Beziehungsmuster* reflektiert. Der andere äußert sich in *episodenhaftem*

162 Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995, S. 15

Umgang mit Gewalt und spiegelt sich in einer Netzwerkbeziehung wie *homogen, verbindlich und offen für Ausdifferenzierungen in den Beziehungsmustern* wieder.

Ein gewaltbehandelnde Pädagogik kann sich nun dementsprechend im allgemeinsten Sinne zum Ziel setzen, die Schaffung homogener und verbindlicher Beziehungsmuster unter den männlichen Jugendlichen voranzutreiben, die offen sind für weitere Ausdifferenzierungen. Über das *Wie* muß jedoch noch weiter nachgedacht werden.

Zusätzlich unterstützen die Ergebnisse dieser Studie den Gedanken der *tendenziellen* Verbesserung der Entwicklungssituation: Da Gewalt im Leben von allen männlichen Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielt, kann gewalttätiges Verhalten nicht verhindert oder ausgeschlossen, sondern nur vermindert bzw. marginalisiert werden.

Sofern Gewalt im Leben von allen männlichen Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielt, ist zu folgern, daß nicht nur gewalttätige Kinder und Jugendliche in gewaltbehandelnden pädagogischen Programmen Berücksichtigung finden sollten, sondern auch ihre peers. Die Verbesserung des prosozialen Verhaltens der einen findet das Pendant in der Verringerung des ablehnenden Verhaltens der anderen.

Zur Verbesserung des Entwicklungspotentials des Lebensbereiches Gleichaltrigen-gruppe ist bezüglich der *zwischenmenschlichen Strukturen* darauf zu achten, daß eine Unterstützung der Aufnahme und Fortführung von freundschaftlichen Beziehungen zwischen männlichen Kindern und Jugendlichen stattfinden sollte. Insbesondere Einzelgängern und von der Gruppe unbeliebten oder zurückgewiesenen Personen sollte entsprechend zur Seite gestanden werden.

Bezüglich einer *Gruppe* kann das bedeuten, Kontaktmöglichkeiten für die männlichen Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Bestehenden Ablehnungen ist entgegenzuwirken und die gegenseitige Akzeptanz zu fördern. Kompetitive und aversive Elemente sollten dabei in der pädagogischen Arbeit vermieden werden. Aktivitäten und Konzepte, die auf eine Intensivierung des Gruppenzusammenhaltes zielen, steigern die Kohäsion der Gruppe.

Für den (schon unbeliebten) *einzelnen* können Initiativen angedacht werden, die sowohl auf ein Ablegen von unsozialen als auch auf ein Erlernen von prosozialen Verhaltensweisen zielen. Im Blickfeld sollten dabei auch die Freundschaften dieser Kinder oder Jugendlichen sein: Ein Befördern von verbindlichen, offenen und vieltaligen Beziehungsmustern steht hier im Mittelpunkt.

Bei gewalttätigen männlichen Kindern und Jugendlichen ist auf ihren *Umgang untereinander* und den *Inhalt ihrer Gespräche* zu achten. Befehlsgebaren und abscheuliches Verhalten der Jugendlichen untereinander sollten behindert und soziale Verhaltensweisen gefördert werden. Parallel hierzu sollten auch die Gesprächsinhalte Berücksichtigung erfahren.

Eine Pädagogik, die sich mit dem Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen will, kann ohne die Beschäftigung mit einem traditionell patriarchalen, reaktionären Männerbild nicht auskommen. Sie muß bestimmen, welche Anteile dieses Männerbildes ihr implizit sind und welche sie transportiert oder weitergibt. Sie sollte auch feststellen, ob die Zielgruppe diesem verengten Männerbild nachfolgt bzw. welche Anteile für männliche Kinder und Jugendliche besonders faszinierend und wichtig sind. Thematisch läßt sich z.B. ein zukunftsweisendes Geschlechterverhältnis erarbeiten, wobei anhand diesem Aspekte von Ungleichheit und Wechselseitigkeit in geschlechtshomogenen und -heterogenen Beziehungen behandelt werden können.

Die Funktionalisierung von Gewalt in Gruppen von männlichen Kindern und Jugendlichen sollte als weiterer Aspekt berücksichtigt werden. Die Gruppenzugehörigkeit über gewalttätiges Verhalten und das Prestige einzelner *Rollen* bedürfen einer Berücksichtigung. Im weiteren Umfeld sollte in diesem Zusammenhang auf die Medienberichterstattung Rücksicht (wenn möglich: Einfluß) genommen werden.

Über das Bekanntwerden mit anderen als im Lebensbereich vorhandenen Personen oder Tätigkeiten könnten männliche Kinder und Jugendliche alternative, gewaltfreie, prosoziale Verhaltensweisen entwickeln. Sie können auf diese Art und Weise die festen, gewalthaltigen Rollenvorgaben durchbrechen und individuellen Konstellationen folgen. Den intensiven Bindungen im Lebensbereich sollten dabei Möglichkeiten zur Aufnahme von Beziehungen in andere Lebens- d. h. Erfahrungsbereiche eröffnet und ermöglicht werden (Stichwort: Mehrdimensionalität).

Der Bedrohung der eigenen Rolle bzw. den damit einhergehenden Emotionen könnten Alternativen im Ausdruck gezeigt werden. Den männlichen Kindern und Jugendlichen ist zudem bewußt zu machen, daß Angst, Ehrgeiz, Frustration oder Ärger meist zwangsläufig in gewalttätigem Verhalten münden. Die negativen Gefühle zu vermindern und sie in anderer, wenn möglich konstruktiver Form zu äußern, kann ein naheliegendes Ziel sein; das Verständnis der männlichen Kinder und Jugendlichen für die charakterbildenden Potentiale der Auseinandersetzung mit und die Kultivierung von eigenen Emotionen ein ferneres.

Männliche Kinder und Jugendliche sollen zu der Erkenntnis befähigt werden, daß unausgesprochene Gruppenzwänge (wie z. B. unterschiedliche Kodices oder Ideologien) ihr Handeln beeinflussen und damit ihren individuellen Entwicklungshorizont auf gewalttätiges Handeln einengen. Es müssen Hilfen zu einer freien Entscheidung zwischen möglichst vielen verschiedenen Rollen bzw. Rollenbestandteilen gegeben werden.

Eine gewaltbehandelnde Pädagogik muß bedenken, daß die Ursache gewalttätigen Verhaltens häufig nicht aktuell-situativ, sondern zeitlich und räumlich versetzt zu finden ist. Entsprechend finden gegenwärtige gewalttätige Einflüsse ihren Ausdruck oftmals erst in der Zukunft und an einem anderen Ort. Weiterhin entspricht der Ausdruck von Gewalt häufig nicht der erfahrenen Gewalt.

Diese Zeit und Raum umfassenden Phänomene verweisen auf die Notwendigkeit einer *zeitlich* kontinuierlichen Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen zum Thema Gewalt. Auch die *raumübergreifende* Zusammenarbeit mit anderen Lebensbereichen männlicher Kinder und Jugendlicher (z. B. Elternhaus, Schule/Ausbildung) findet hier ihre Begründung.

Die von den oben dargestellten empirischen Untersuchungen unter dem Gesichtspunkt des Gegensteuerns abgeleiteten pädagogischen Postulate lassen sich zur besseren *Weiterverarbeitung* mit einiger Vorsicht zu vier verschiedenen *Aspekten der Arbeit mit der peer-group männlicher Kinder und Jugendlicher zum Thema Gewalt* zusammenstellen:

- (1) Die Empfehlungen, die gegenseitige Akzeptanz der Jugendlichen zu fördern, homogene und verbindliche Beziehungsmuster zu schaffen, freundschaftliche Beziehungen zwischen den Jugendlichen aufnehmen und fortführen zu lassen und dazu Kontaktmöglichkeiten zu bieten, verbindliche, offene und vielgestaltige Beziehungsmuster zu befördern, finden als der Aspekt *Akzeptanz* eine Zusammenfassung. Denn diesen Empfehlungen liegt eine die Jugendlichen annehmende, sie akzeptierende Haltung zugrunde. Weiterhin werden unter diesen Aspekt auch die Empfehlung der Kultivierung von Emotionen subsumiert.
- (2) Daß die Inhalte von Gesprächen männlicher Kinder und Jugendlicher berücksichtigt werden sollen, führt zum Aspekt *Kommunikation*. Unter diesem Aspekt wird auch das traditionell patriarchale, reaktionäre Männerbild miteinbezogen, da Gesprächsgebaren und Gewalthandlungen stark von diesem abhängig sind.

- (3) Vielfältige Empfehlungen, wie den Gruppenzusammenhalt zu steigern, das Prestige einiger Rollen in der Gruppe zu hinterfragen, das Realisieren von unausgesprochenen Gruppenzwängen und die Bedingungen der Gruppenzugehörigkeit zu erörtern, verweisen auf den Aspekt *Clique*. Die Implikation die Medienberichterstattung zu berücksichtigen bzw. sie zu beeinflussen findet hier Aufnahme, weil die Berichterstattung über Gruppen- bzw. Gangaktivitäten Auswirkungen auf diese hat.
- (4) Als vierter wird abschließend der Aspekt *Vernetzung* eingeführt. Er beinhaltet Empfehlungen, wie das Sich-Öffnen zu anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen, die Zusammenarbeit mit anderen Lebensbereichen und eine kontinuierliche Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen.

Die hier aufgeführten, in vier Aspekte zusammengestellten pädagogischen Postulate können als Forderungen an pädagogische Konzepte aufgefaßt werden, die hinsichtlich der Zielgruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen die Verminderung von Gewalthandeln anstreben. Sie sind ein empirisch verankerter kritischer Prüfstein für den wissenschaftlichen Rang pädagogischer Konzepte zu Gewalt - sie haben eine Art *Wächterfunktion* für den Bereich der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher. Mit den Aspekten können Anregungen zur Erstellung von neuen Konzepten gegeben werden, oder es kann eine Konkretisierung und Ausdifferenzierung schon vorhandener Konzepte erfolgen.

Vom zentralen Thema der Arbeit her wird im folgenden Kapitel letzteres thematisiert. Vor diesem Hintergrund wird auf die derzeit vorhandenen relevanten pädagogischen Konzepte rekuriert.

5. ÜBERLEGUNGEN ZU EINER GEWALTBEHANDELNDEN PÄDAGOGIK IN DER GLEICHALTRIGENGRUPPE MÄNNLICHER KINDER UND JUGENDLICHER

Aus dem im Teil I *Konzeptioneller Zugang* vorgestellten *Konzept der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext* läßt sich in allgemeinste Formulierung die Forderung an ein gewaltbehandelndes pädagogisches Konzept ableiten, auf die Verringerung des Abstandes zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand zu zielen. Dadurch vermindert sich die einfließende Gewalt und, laut der These, daß Gewalteinflüsse Gewaltverhalten erzeugen, reduzieren sich damit auch die Gewalttätigkeiten beim jeweiligen Klientel.

Für den Bereich der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen kann diese Verringerung durch Berücksichtigung der im vorstehenden Kapitel erarbeiteten vier Aspekte *Akzeptanz*, *Kommunikation*, *Clique* und *Vernetzung* erreicht werden. Mit diesen Aspekten können Anregungen beim Erstellen von neuen oder bei der Ausdifferenzierung von schon vorhandenen pädagogischen Konzepten zum Thema Gewalt gegeben werden. Zugleich erhält mit der Berücksichtigung der vier Aspekte ein gewaltbehandelndes pädagogisches Konzept für die peer-group männlicher Kinder und Jugendlicher eine auf empirische Ergebnisse stützbare Untermauerung.

Dieses Kapitel geht nun der Frage nach, ob und inwiefern die in den vier Aspekten zusammengefaßten Postulate in derzeit vorhandenen relevanten pädagogischen Konzepten oder Handlungsanweisungen Berücksichtigung finden. Mit den vier Aspekten als empirisch verankerten kritischen Prüfstein wird geklärt, inwieweit vorhandene pädagogische Konzepte bezüglich Gewalt für die Arbeit in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher einsetzbar sind und welche Relevanz sie dabei besitzen.

Im ersten Abschnitt des Kapitels wird zunächst das Verhältnis von Pädagogik und Gewalt erörtert. Dazu werden anhand unterschiedlicher Hintergrundanalysen die zentralen pädagogischen Konzepte des Umganges mit Gewalt dargestellt. Weiterhin werden einige, nach Meinung BRENNERS zentrale, pädagogische Empfehlungen bzw. Handlungsanweisungen für die Erziehungspraxis aufgezeigt, die aus diesen Konzepten abgeleitet sind.

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels macht mögliche Überschneidungen der pädagogischen Postulate mit vorhandenen pädagogischen Konzeptionen und pädagogi-

schen Empfehlungen für die Erziehungspraxis in der *Jugendarbeit* bezüglich Gewalt ausfindig.

Innerhalb pädagogischer Tätigkeitsfelder finden sich männliche Kinder und Jugendliche und ihre Gleichaltrigengruppe mit ihren speziellen Gruppenbildungen und Freundschaftszusammenhängen als Klientel insbesondere im Bereich Jugendarbeit und hierin im Zweig der *offenen Jugendarbeit* wieder. Deshalb werden pädagogische Konzeptionen bezüglich Gewalt genauer untersucht, die sich auf diesen Bereich erstrecken.

Diese Reflexion wird nach den vier Aspekten der pädagogischen Postulate gegliedert: *Akzeptanz, Kommunikation, Clique* und *Vernetzung*.

Den Abschluß des Kapitels bilden zusammenfassend und weiterführend ein rudimentäres *Qualifikations- und Tätigkeitsprofil* eines in diesem Bereich tätigen Pädagogen, ein für die Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen zum Thema Gewalt denkbare allgemeines Rahmenkonzept der *sozialräumlichen Jugendpädagogik*, sowie ein *Ausblick*.

5.1. Pädagogik und Gewalt

Seitdem Gewalttaten Jugendlicher in das öffentliche Bewußtsein getreten sind und sich dort insbesondere das Bild einer fremdenfeindlichen und rechteextremistischen Jugend - mit dem Neonazi oder dem Skinhead als Kristallisationsfiguren - festgesetzt hat, werden in der pädagogischen Diskussion Konzepte insbesondere für diese Zielgruppe vorgelegt¹.

Diese und auf anderes Klientel bezogene, unter Abschnitt 5.1.2. behandelte pädagogische Konzeptionen zum Thema Gewalt, basieren auf von Konzept zu Konzept unterschiedlichen, im folgenden darzustellenden *Hintergründen und Analysen*.

5.1.1. Hintergründe und Analysen

Als Hintergründe für die Gewalttätigkeit der Jugend werden in der Pädagogik in unterschiedlichen Fachpublikationen eine Reihe von Ursachen thematisiert².

Eine Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher von HEITMEYER, die die Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit, Gewaltakzeptanz und rechtsextremistischen Orientierungen dokumentiert, kommt zu dem Ergebnis,

1 Vgl. BRENNER 1993 und SCHERR 1994

2 Zu dieser Aufreihung vgl. BRENNER 1993

daß insbesondere gesellschaftliche *Desintegration* einen zentralen Aspekt zur Klärung von Gewalt darstellt³. Desintegrationspotentiale lassen sich als Phänomene in drei Dimensionen aufführen:

- (1) Die Auflösung von Beziehungen zu anderen Personen und Lebenszusammenhängen,
- (2) die Auflösung von der Verständigung über gemeinsame Wert- und Normvorstellungen und die
- (3) Auflösung der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen⁴.

Die Folge sind Vereinzelungserfahrungen der Individuen und ein möglicher Weg in gewalttätiges Verhalten.

Nach HEITMEYER, MÖLLER und SÜNKER sehen Jugendliche für sich manchmal kaum noch Möglichkeiten, gesellschaftlich getroffene Entscheidungen in ihrem Sinne mitzubestimmen oder zu revidieren. Deshalb werden verschiedene gewaltsame Aktivitäten als Ausweg nicht mehr ausgeschlossen, um die vermeintliche Kontrolle über gesellschaftliche Prozesse wiederzugewinnen. Gewalt ist so eine Reaktion auf „einen staatlich-politischen *Bewältigungsverlust* ökologischer, technologischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen einerseits und einem sozialen und politischen *Verständigungsverlust* zwischen Individuen und folglich auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen sowie großen Teilen der jungen Generation über Zukunftsentwicklungen andererseits“⁵.

OESTERREICH zufolge ist die Welle der Gewalt gegen Ausländer als Ergebnis einer *ökonomischen Krise* einzuschätzen, die mit Identitätsproblemen und der Enttäuschung über die uneingelösten Sicherheits- und Schutzversprechen der großen Politik verbunden sind: Zum einen suchen junge Menschen in Situationen, die *Angst und Unsicherheit* erzeugen, Schutz bei Kräften, die Macht und Stärke zu repräsentieren scheinen. Zum anderen entstehen autoritäre Persönlichkeiten und stabile rechtsextremistische Orientierungen erst dann, wenn Menschen sich lebensgeschichtlich nicht aus Unselbständigkeiten lösen können. Diese Einschätzung zieht er aus theoretischen Schlußfolgerungen einer Untersuchung über die Einstellungen West- und Ostberliner Jugendlicher⁶.

Aufgrund technischer *Modernisierung* und gestiegener beruflicher Qualifikationsanforderungen kommt es für einen (immer größer werdenden) kleinen Teil der Bevöl-

3 Vgl. HEITMEYER 1992a und 1992b

4 Vgl. HEITMEYER 1992b, S. 111-114

5 HEITMEYER 1992c, S. 12

6 Vgl. OESTERREICH 1993a und 1993b

kerung zur sozialen Deklassierung: Die Menschen fallen unter die Kategorien Modernisierungsgewinner und -verlierer⁷. SCHERR meint, daß diese sozialen Spaltungsprozesse über den Verlust von sozialer Wertschätzung einen *Verlust von Selbstachtung und Selbstwertgefühl* verursachen. „Manchem bleibt nur der Stolz, ein Deutscher zu sein.“⁸ Auf diesem Grund werden dann traditionell-reaktionäre Konzepte von Männlichkeit wiederbelebt, wird Wertschätzung als eine Art Prämie für Eigenschaften wie physische Stärke, Mut und Gewalttätigkeit vergeben.

In einer zunehmend durch Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse geprägten spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft, die maßgeblich durch Konkurrenz gekennzeichnet ist, finden Jugendliche kaum noch Möglichkeiten zur Selbstbestätigung. Die Folge ist eine *Entwertung und Entwurzelung des Individuums*⁹. Nach HORNSTEIN äußert sich in gewalttätigen Handlungen - neben dem Verlust individueller Sicherheit und dem Streben danach nach dem Motto „Ich schlage, also bin ich!“¹⁰ - auch der Verlust kollektiver Sicherheit. Eine weltpolitische Situation, die so gut wie alle Sicherheiten verloren hat und in der sich alle halt- und identitätsstiftenden Strukturen und Zugehörigkeiten aufgelöst haben, hinterläßt nur Irritationen. HORNSTEIN verweist weiterhin auf die parteipolitische Instrumentalisierung von Gewalthandeln und die zunehmende *mediale Inszenierung* von Gewaltakten als Aspekten der Gewaltentstehung.

BÖHNISCH und WINTER machen deutlich, daß ein Hintergrund für gewalttätiges Handeln in der *Geschlechterrolle* zu sehen ist. Männliche Gewalt ist für sie der Ausdruck dafür, „daß dem Mann (mehr als der Frau) gesellschaftlich verwehrt ist, zu seiner Hilflosigkeit zu stehen, daß er den daraus resultierenden Haß auf sich selbst externalisieren und auf andere projizieren muß“¹¹. Gewalt wird so zum männlichen Spezifikum.

Diese differenten Hintergründe und Analysen, verbunden mit den Stichwörtern wie *Desintegration, Bewältigungs- und Verständigungsverlust, ökonomische Krise, Identitätsverlust, Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse, Modernisierung, soziale Spaltungsprozesse, Ellenbogenmentalität, Entwertung und Entwurzelung des Individuums, massenmediale Gewaltinszenierung*, Gewalt als Problem der *männlichen Ge-*

7 Vgl. SCHERR 1994

8 SCHERR 1994, S. 432

9 Vgl. BUTTERWEGGE 1994, S. 388, und HORNSTEIN 1993

10 HORNSTEIN 1993, S. 10

11 BÖHNISCH/WINTER 1993, S. 195

schlechtsrolle, sie führen in der Pädagogik zu Vorschlägen an die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen und zu unterschiedlichen Konzepten beim Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen.

Im folgenden werden zunächst die zentralen *pädagogischen Konzeptionen*, sodann die hieraus resultierenden *pädagogischen Empfehlungen für die Erziehungspraxis* dargelegt.

5.1.2. Pädagogische Konzeptionen

Um neue, tragfähige Reintegrationserfahrungen zu etablieren, wird es nach HEITMEYER nicht ohne tiefgreifende Einschnitte in zentrale Abläufe der durchkapitalisierten Gesellschaft gehen¹². Die Alternative zu einer Entwicklung, in der Jugendliche zunehmend zur Gewalt greifen, besteht für ihn in der Erweiterung *politischer Partizipation*¹³. Diese Partizipation schlägt sich in einer Radikalisierung des demokratischen Prinzips und der Aufnahme der partizipativen Demokratie in die repräsentative nieder.

Konkret bedeutet dies für ihn: „Plebiszit in entscheidenden Fragen, möglichst weitgehende Dezentralisierung von Entscheidungen, das Prinzip einer sinnvollen Rotation, in Schlüsselfragen weitgehend imperatives Mandat und Konsensprinzip mit Minderheitenschutz als Ergänzung der Mehrheitsdemokratie“¹⁴. Eine Verwirklichung dieser Empfehlungen beurteilt HEITMEYER selbst jedoch als außerordentlich skeptisch.

Weitere Aufgaben für die Politik, insbesondere die Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik, formuliert SCHERR. Politiker müssen sich die Frage stellen, wie sie sozial marginalisierten Jugendlichen zu Lebensbedingungen verhelfen können, die es ihnen erlauben, Selbstwertgefühl und Selbstachtung anders als durch die Diskriminierung Schwächerer und den Rückgriff auf angebotene Feindbilder zu erlangen¹⁵.

12 Vgl. HEITMEYER 1992b, S. 122

13 HEITMEYER 1992c, S. 35ff.

14 HEITMEYER 1992c, S. 37

15 Vgl. SCHERR 1994, S. 433. PETRI bezeichnet dies in Anlehnung an GALTUNGS als *Strukturelle Geborgenheit*. Diese definiert er „als ein Ensemble familiärer und gesellschaftlicher Voraussetzungen, in denen Gerechtigkeit, Ausgleich, Vertrauen und Hoffnung als lebensnotwendige Grundlagen der menschlichen Entwicklung garantiert sind“ (PETRI 1993, S. 32).

Wie dies geschehen könnte, zeigt der Abschlußbericht der GEWALTKOMMISSION der Bundesregierung¹⁶. Neben einer Reihe von allgemeinen Vorschlägen plädiert sie speziell für eine Verstärkung und besseren finanziellen Ausstattung der Jugendarbeit:

Bei den entsprechenden konkreten präventiven Maßnahmen kommt besondere Bedeutung der *ambulanten und teilstationären sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Betreuung* besonders gefährdeter jugendlicher Randgruppen zu. Dies gilt umso mehr, als in den siebziger und achtziger Jahren die pädagogisch umstrittene Heimerziehung abgebaut worden ist. An deren Stelle muß eine ambulante Betreuung vor Ort treten, zumal gerade ein Teil der hier anzusprechenden Jugendlichen zu mehr 'ausagierender Krisenbewältigung' neigt. Verstärkt sollte versucht werden, über Jugendhäuser mit geschulten Fachkräften oder andere Formen der offenen Jugendarbeit Konflikte schon im Vorfeld aufzufangen bzw. zu mildern.

Besonders wichtig erscheint es ferner, *Erlebnissräume für kindliches und jugendliches Gruppenverhalten zu schaffen*. Gefordert sind Räume, in denen sich Bewegungsdrang, Abenteuerlust und anderes, was für 'Jugendlichkeit' kennzeichnend ist, ausagieren können, ohne sofort auf den Zorn der Erwachsenen oder die totale Regulierung zu stoßen.¹⁷

Finanzielle Mittel für Jugendfreizeiteinrichtungen dürfen nicht gestrichen, sondern müssen aufgestockt werden, so CLAUS und HERTER. Sie empfehlen weiterhin ein Ausbauen und Verstärken des Etats und des Personals von Straßensozialarbeit, wobei insbesondere am Aufbau von Beziehungsstrukturen, wie Netzwerken und Freizeitcliquen, zu arbeiten ist. Eine Verstetigung dieser Arbeitsformen ist dringend zu berücksichtigen. Zudem sollten die von der Bundesanstalt für Arbeit und von den Kommunen getragenen spezifischen Förderprogramme für Jugendliche in der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt ausgebaut werden¹⁸.

Neben diesen an die Politik gerichteten Forderungen zur Eindämmung des Gewaltproblems werden auch folgende Forderungen an eine gewaltbehandelnde Pädagogik als unerlässlich betrachtet.

SCHERR fordert von der Pädagogik eine *kulturelle Jugendbildung*. Diese besteht einerseits aus Arbeitsansätzen, die sich auf die spezifischen kulturellen Ausdrucksformen der aktuellen Jugendsubkulturen einlassen. Andererseits ist eine soziokulturelle Arbeit mit sozial deklassierten Jugendlichen zu entwickeln und aufzubauen.

16 Vgl. Abschnitt 2.1.4. dieser Arbeit

17 SCHWIND u. a. 1989, S. 380, Hervorhebung im Original; vgl. auch die Vorschläge Nr. 44 und 46 auf den Seiten 262 und 263

18 Vgl. CLAUS/HERTER 1994, S. 19f.

Kulturarbeit kann so Gegenerfahrungen zu einer Gesellschaft ermöglichen, die Individuen an funktional definierten Leistungs- und Erfolgskriterien bemißt¹⁹.

Die Forderung nach Kulturarbeit ist zu unterscheiden vom Konzept des *Multikulturalismus*. Seit Mitte der 80er Jahre wird gegen die wachsende Fremdenfeindlichkeit und die Politik der rechtlichen Ausgrenzung und sozialen Marginalisierung der Zuwanderer der Versuch unternommen, einen Standpunkt zu gewinnen, der „die partikularen Rationalitäten des Nationalstaates überwinden und der Gesellschaft als ganz eine Entwicklungsperspektive geben könnte“²⁰.

Bevorzugt die Jugend soll im *interkulturellen Lernen* ihr überholtes Selbstverständnis der nationalen Homogenität gegen eine Idee der Multikulturalität tauschen, in der eine Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlicher nationaler, sprachlicher, religiöser und kultureller Herkunft nicht mehr ängstigt, sondern ausgehalten, betrachtet und als Normalität akzeptiert wird²¹.

Eine weitere Reaktion innerhalb der Pädagogik auf das sich verschärfende Gewaltproblem ist die Suche nach Schuldigen. So wird die Verantwortung für die gegenwärtige Lage der 68er Generation mit ihrer antiautoritären Erziehung und der damit versäumten *Werterziehung* zugeschoben²²: „Vor allem aber haben diesmal die 68er versagt, indem sie als anti-autoritäre Lehrer und Eltern keine Grenzen mehr gezogen, keine Werte mehr durchgesetzt und letztlich die Jugend sich selbst überlassen haben.“²³ Diese Kritik benutzt ein *pädagogischer Neokonservatismus* als die Gelegenheit, wieder *deutsche Tugenden* wie Gehorsam, Pflichterfüllung, Fleiß, Sauberkeit und Disziplin, also *Zucht und Ordnung* für die Erziehung zu fordern²⁴.

Dieser *mystifizierenden* hält eine *rationale Wertpädagogik* entgegen, daß Werterziehung bedeutet, Jugendliche dazu anzuhalten, die vorhersehbaren Folgen ihres Handelns in sich zu entwerfen, bevor sie handeln²⁵.

Einen gangbaren Weg, sowohl die Werterziehung als auch das Konzept des Multikulturalismus zu realisieren, stellt nach STURZENHECKER die *Moralerziehung* dar.

19 Vgl. SCHERR 1994, S. 433

20 RADTKE 1993, S. 491

21 Vgl. van DIJK 1993, S. 63ff.: Voraussetzungen interkultureller Bildung.

22 BUTTERWEGGE 1994

23 RADTKE 1993, S. 489

24 Vgl. BUTTERWEGGE 1994, S. 390f., RADTKE 1993, S. 489f., WISSENSCHAFTS-ZENTRUM BONN 1979 sowie BREZINKA 1986

25 Vgl. MERTENS 1995, S. 426ff. und ECKERLE/KRAAK 1995, S. 653

Moralerziehung, die sich mit der Entwicklung von eigenständigen Werten und Handlungsmustern beschäftigt, sollte aufgrund der gesellschaftlich uneindeutigen Wertvorgaben (Wertpluralismus) und vielfältigen Weltbilder ein Hauptziel haben, nämlich *Demokratiekompetenz*²⁶. Denn Moral als System von Regeln, die Handlungen bewerten und anleiten, kann nur individuell mit den Mitmenschen ausgehandelt und bestimmt werden. Dazu ist das Sich-Auseinandersetzen und das Entscheiden auf demokratischer Ebene vonnöten. Jeder einzelne muß befähigt werden, seine Angelegenheiten zu vertreten, die Angelegenheiten der anderen zu verstehen, Konflikte auszuhalten und durchzustehen. Er muß eigenständige Person werden und trotzdem gemeinschaftsfähig sein²⁷.

Ein weiterer, sich implizit auch als gewaltpräventiv verstehender Ansatzpunkt ist der der *Erlebnispädagogik*. Sie will den Jugendlichen unmittelbare, alltagsrelevante Erfahrungen mit Ernstcharakter bieten, die entgegen medial vermittelter Erfahrung eine Horizonterweiterung in vielerlei Hinsicht anstreben. Jugendliche können in überschaubaren erfahrungs- und interaktionsintensiven Aufgabenbereichen arbeiten und kooperieren und z. B. bei Gruppenkonflikten oder zwischenmenschlichen Beziehungen authentische Erfahrungen machen.

Auch die Auseinandersetzung mit Körperlichkeit, d. h. körperlicher Leistungsfähigkeit und körperlichen Grenzen spielt eine wichtige Rolle. „Herz, Hand und Verstand“²⁸ gehören ganzheitlich zusammen. Überhaupt ermöglicht das geschützte Spüren und Erfahren von Grenzsituationen in der Erlebnispädagogik einen Rahmen für persönliche Reflexion und Wachstum. Die beiden pädagogischen Grundsätze

- (1) *Handeln statt Reden* und
 - (2) *Mitgestalten statt Konsumieren*
- stehen dabei im Vordergrund²⁹.

Der Ansatz der *akzeptierenden Jugendarbeit* nach HEIM u.a. ist die gegenwärtig am häufigsten rezipierte Konzeption der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen³⁰. Das generelle Ziel dieses Ansatzes ist es, gesellschaftlich desintegrierte Jugendliche auf dem Wege einer gelingenden Lebensbewältigung und befriedigenden Lebensgestaltung zu begleiten und zu unterstützen. Akzeptierende Jugendarbeit gilt als der praktische Ansatz der *cliquenorientierten Jugendarbeit* nach KRAFELD. Cliquenorientierte Jugendarbeit postuliert die Akzeptanz von Cliquen in der pädagogischen Arbeit,

26 Vgl. STURZENHECKER 1993, S. 112

27 Zu Theorie und Praxis der Moralerziehung vgl. KOHLBERG 1986 und MERTENS 1988

28 ZIEGENSPECK 1992, S. 133

29 Vgl. FISCHER/KLAWE/THIESEN 1985, S. 37-41

30 Vgl. HEIM u.a. 1991 und 1992a-d

das Zurverfügungstellen von Räumen, gegenwartszentriertes Zeiterleben und beziehungsorientierte pädagogische Arbeit³¹.

Ein auf die Erfahrungen eines Jugendsozialarbeiters aufbauendes Konzept ist das der *konfliktorientierten Pädagogik* nach KRAUSSLACH. Es bezieht sich hauptsächlich auf den Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen im Jugendhaus und betont die Bedeutung des gleichgestellten Dialoges zwischen Pädagogen und Jugendlichen in der erzieherischen Arbeit. *Konflikt*-orientiert bedeutet dabei, sich mit den Jugendlichen über die in der Arbeit auftretenden Probleme offensiv auseinanderzusetzen³².

Erlebnispädagogische Akzente, akzeptierende Jugendarbeit und konfliktorientierte Pädagogik werden im Laufe dieses Kapitels noch ausführlicher erläutert.

Die Einsicht, daß Gewaltverhalten faktisch als geschlechtsspezifisches Problem einzuschätzen ist, hat die situative oder geplante Einzel- oder Gruppenarbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen, auch *Jungenarbeit* genannt, zunächst dazu veranlaßt, das Thema Gewalt als einen konstitutiven Bestandteil in ihre Aktivitäten aufzunehmen³³. Zudem hat sich ein Konzept von Jungenarbeit herausgebildet, das sich speziell auf die Gewaltprävention konzentriert. Die sog. *verstehende Jungenarbeit* vertritt eine pädagogische Grundhaltung, die sich von dem gewalttätigen Verhalten der männlichen Kinder und Jugendlichen distanziert. Gleichzeitig gibt sie sich jedoch solidarisch mit dem ratsuchenden männlichen Kind oder Jugendlichen und versucht, ihn in seiner individuellen Situation zu verstehen³⁴.

Das konkrete gewalttätige Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu ändern versuchen auch unterschiedliche *Trainings*.

So übt das aus der Verhaltenstherapie *abgeleitete Verhaltenstraining mit aggressiven Kindern und Jugendlichen* von PETERMANN Zielverhaltensweisen wie angemessene Selbstbehauptung, kooperatives und kompromißbereites Verhalten, Selbstkontrolle und positives Einfühlungsvermögen in das Gegenüber³⁵. In Gruppensitzungen lernen die Teilnehmer mittels gezielter Wahrnehmungsförderung, die sich sowohl auf die Bewertung der eigenen Person als auch die der Interaktionspartner bezieht, neue Verhaltensweisen kennen und üben diese ein. Verhaltenstraining bedeutet hier vor allem den Aufbau differenzierter sozialer Fertigkeiten.

31 Vgl. KRAFELD 1992

32 Vgl. KRAUSSLACH/DÜWER/FELLBERG 1976 und KRAUSSLACH 1981

33 Vgl. z. B. SIELERT 1989, S. 84ff. und 124ff., KINDLER 1993, S. 88ff. und SCHENK 1993

34 Vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, REFERAT ÖFFENTLICHKEITSARBEIT 1993, S. 17ff.

35 Vgl. PETERMANN 1995b

Und auch das *Antiaggressivitätstraining* mit gewalttätigen Jugendlichen von CLADDER-MICUS und KOHAUS hat zum Ziel, „daß die Jugendlichen von ihrer Gewalttätigkeit loskommen und sozialverträgliche Konfliktlösungsmöglichkeiten erkennen, erfahren und entwickeln“³⁶. Der harte Weg dorthin führt über die Betroffenheit, die Gewalttat intensiv zu erleben und zu durchleben, und der Möglichkeit, diese zu reflektieren. Das Antiaggressivitätstraining versucht, in langfristiger Kleingruppenarbeit durch affektive Konfrontation mit dem eigenen Gewaltverhalten eigene Bestrebungen zu stärken und gewalttätige Verhaltensmuster zu überwinden³⁷.

Die aufgezeigten pädagogischen Konzepte mit ihren politischen oder pädagogischen Forderungen münden in der Regel direkt in Handlungsanweisungen für die erzieherische Praxis, und das, obwohl die meisten dieser Erklärungsansätze - mit Ausnahme der Antiaggressivitätstrainings - aufgrund ihrer „empirischen Unüberprüfbarkeit“³⁸ nicht hinreichend verifiziert werden können. Direkte Ableitungen von erzieherischem Handeln ohne den Zwischenschritt der Vergewisserung hinsichtlich der empirischen Forschungsergebnisse lassen *eine Möglichkeit der Konkretisierung* des jeweiligen Konzeptes bzw. seiner Umsetzung jedoch außer acht³⁹. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle auch, daß es zwar weitreichende Überschneidungen zwischen Rechtsradikalismus und Gewaltbereitschaft gibt, sich das Gewaltproblem jedoch keineswegs auf diesen Gesichtspunkt reduzieren läßt.

Die mangelnde Konkretisierung wurde inzwischen auch in der Pädagogik erkannt, und deshalb werden gegenwärtig, wie hier am Beispiel von BUTTERWEGGE zu zeigen ist, deduktiv *Zwischenziele* formuliert, an denen sich ein Gesamtkonzept zur Vermeidung oder Verminderung von Gewalt orientieren soll⁴⁰. Solche Zwischenziele sind etwa:

* Sensibilisierung für die verschiedenen Erscheinungsformen der Gewalt durch öffentlichen Diskurs.

36 CLADDER-MICUS/KOHAUS 1995, S. 258

37 Neben Kindern und Jugendlichen sind auch Pädagoginnen und Pädagogen Ziel von Verhaltensempfehlungen bezüglich Gewaltsituationen: z.B. 10 Regeln zur Deeskalation in akuten Gewaltsituationen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1995, S. 6).

38 RADTKE 1993, S. 489

39 Vgl. z. B. die Ableitung von *Schlußfolgerungen allgemeinen Charakters* und die *Empfehlungen für die Gewaltprävention für die Jugendarbeit* bei CLAUS/HERTER 1994, S. 19f.

40 Vgl. BUTTERWEGGE 1994

- * Thematisierung und Problematisierung der Gewalt wie der sie legitimierenden Feindbilder in Familie, in Schule, Betrieb und Jugendarbeit sowie im Kreis von Freunden und Bekannten.
- * Reduzierung der Gewalt in der eigenen Sprache und im eigenen Handeln gegenüber physisch und sozial Schwächeren, z.B. gegenüber Kindern, Frauen, Kranken, Behinderten und ethnischen Minderheiten.
- * Politisierung der Gegenwehr durch organisiertes Handeln, etwa in Bürgerinitiativen, sozialen und Basisbewegungen, Friedens- und Flüchtlingsgruppen⁴¹.

Die *pädagogischen Konzeptionen* und die aus ihnen abgeleiteten *Zwischenziele* sind die eine Ebene, auf der die pädagogischen Postulate mit ihren vier Aspekten berücksichtigt werden können. Eine zweite wird mit einem Blick auf die *pädagogischen Empfehlungen für die Erziehungspraxis* vorgestellt.

5.1.3. Pädagogische Empfehlungen für die Erziehungspraxis

Aus den gegenwärtig vorhandenen pädagogischen Konzeptionen wird eine solche Vielzahl von *Empfehlungen für die Erziehungspraxis* abgeleitet, daß eine *vollständige* Auflistung der Empfehlungen aller Konzepte in unserem Zusammenhang verzichtbar ist. Eine Auflistung der Empfehlungen *einzelner* Konzepte hingegen findet im weiteren Verlauf der Arbeit immer dann statt, wenn sich darin pädagogische Postulate wiederfinden oder tangiert werden.

Um vorab nun zumindest einen *Überblick* über die Bandbreite der pädagogischen Empfehlungen für die Erziehungspraxis zu erhalten, wird an dieser Stelle eine Zusammenfassung der, nach Meinung BRENNERs, *wichtigsten* Empfehlungen vorgestellt.

BRENNER stellt nach einer Durchsicht und Auswahl der oben erwähnten Konzepte des Umgangs mit gewaltbereiten bzw. gewalttätigen Kindern und Jugendlichen, nämlich Konzepte wie die der akzeptierenden Jugendarbeit, Werterziehung, Moralerziehung oder der Arbeit mit politisch rechtsorientierten Jugendlichen, die zentralen Empfehlungen für die Praxis als *pädagogische Reaktionsweisen* zusammen⁴².

41 BUTTERWEGGE 1994, S. 391f.

42 Vgl. BRENNER 1993, S. 234f. Meist beziehen sich diese Konzepte aufgrund der Berücksichtigung ihres Klientels auf *männliche* Kinder und Jugendliche, so daß ein geschlechtsspezifischer Ansatz ungewollt in diese Empfehlungen miteinbezogen ist.

Danach werden in den einzelnen pädagogischen Konzepten unterschiedliche Akzente gesetzt; entsprechend machen auch die im folgenden dargestellten pädagogischen Reaktionsweisen nur im Gesamtzusammenhang einen Sinn⁴³:

** Den gewaltbereiten Jugendlichen als Person akzeptieren.*

Gerade in der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen hilft nur eine akzeptierende Haltung weiter, denn es ist meist sehr schwer, Zugang zu gewalttätigen Jugendlichen zu erhalten. Solche Jugendliche fühlen sich oft zurückgesetzt und wollen zunächst als Personen angenommen werden.

** Akzeptanzgrenzen verdeutlichen.*

Den Jugendlichen gegenüber muß der Pädagoge verdeutlichen, daß eine Reihe von kulturellen und rechtlichen Standards, wie z.B. Verzicht auf körperliche Angriffe mit Verletzungs- und Vernichtungsgefahr, einzuhalten sind. Solche Grenzen dürfen nicht zur Disposition stehen und müssen notfalls mit fremder Hilfe durchgesetzt werden.

** Moralische Kränkungen und Etikettierungen vermeiden.*

Dem Jugendlichen darf nicht abgesprochen werden, eine moralische Person zu sein. Etikettierungen, wie z. B. *Du Schläger*, *Du Rassist* sind Kränkungen, gegen die sich ein Jugendlicher zur Wehr setzen muß; oder aber er bekennt sich offen dazu. In beiden Fällen kann sich das Weltbild des gewaltbereiten Jugendlichen nicht ändern.

** Eine introspektive Wende herbeiführen.*

Starke Sprüche können bei männlichen Kindern und Jugendlichen ein unbeholfener Ausdruck von Emotionen sein; aufgrund ihrer Sozialisation haben sie Probleme, ihre Gefühle wahrzunehmen und adäquat zu benennen. Sie sind häufig nicht in der Lage, sich mit ihrem Selbst angemessen auseinanderzusetzen. In Kenntnis dieser Zusammenhänge sollte man auch die schrillsten Bemerkungen ertragen und ihnen insofern eine persönlich-introspektive Wendung geben, daß die Jugendlichen die zugrunde liegenden Emotionen erkennen können.

** Das Gespräch möglichst gewaltfrei führen.*

Ein Pädagoge muß im Gesprächsstil für das eintreten, was er im Umgang mit den Jugendlichen erreichen will: für Gewaltfreiheit. Ein Gesprächsstil, der nicht in die Enge treibt und auf gewalthaltiges Vokabular verzichtet, gibt den gewaltbereiten Jugendlichen eine Alternative an die Hand, an die sie sich in Zukunft erinnern werden.

43 Vgl. BRENNER 1993, S. 235. BRENNER bezieht sich auf HAFENEGER 1993, HEIM u. a. 1991, HEIM u.a. 1992, SCHENK 1993, SCHERR 1991 und 1993, STURZENHECKER 1993

** Konflikte strukturieren.*

In gewalttätigen Auseinandersetzungen verlieren Jugendliche aufgrund diffuser Emotionen schnell den Überblick. Daher ist es nötig, im Gespräch Ursachen, Anlässe und Verläufe von Auseinandersetzungen deutlich zu unterscheiden und die eigenen Positionen und die des Jugendlichen auf möglichst anschauliche Weise transparent zu machen.

** Mit Jugendlichen Widerstands- und Handlungsperspektiven für ihre Frustrationen erarbeiten.*

Gewaltbereite Jugendliche sind meist in besonderer Weise frustriert. Es gilt, im Gespräch Ursachen von Frustrationen zu ergründen und Jugendlichen zu helfen, Unmut und Protest gesellschaftlich richtig zu adressieren, also diejenigen zu identifizieren, die für Frustrationen verantwortlich zu machen sind. Das bedeutet dann auch eine Politisierung der Jugendarbeit.

Neben den derzeit vorhandenen relevanten *pädagogischen Konzepten* zum Umgang mit Gewalt bilden auch die *pädagogischen Empfehlungen für die Erziehungspraxis* den Grundstock für die sich anschließende Suche nach einer möglicherweise schon erfolgten Berücksichtigung der pädagogischen Postulate für den Bereich der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher.

5.2. Aspekte der gewaltbehandelnden pädagogischen Arbeit in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher

Aufgrund der in Kapitel vier dargestellten Analyse von Gewalteinflüssen in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen lassen sich zusammenfassend *vier Aspekte* pädagogischer Postulate beschreiben, die in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden müssen. Die vier Aspekte sind analytisch voneinander getrennt, doch wird deutlich werden, daß sie inhaltlich miteinander verstränkt sind:

- * Die Forderungen nach Schaffung von homogenen, verbindlichen und freundschaftlichen Beziehungsmustern, nach Einrichtung von Kontaktmöglichkeiten und Formen der Anerkennung verweisen auf den zentralen Aspekt Akzeptanz pädagogischer Arbeit in der Gleichaltrigengruppe.*

- * Die Ergebnisse über die Einflußnahme von gewalttätigen Gesprächsinhalten auf das konkrete Verhalten machen den Aspekt *Kommunikation* bedeutsam; unter diesem Aspekt werden auch kulturimmanente Männerbilder behandelt.
- * Aufgrund der Bedeutung der Rollenvorgaben und Gruppenzwänge ist der Aspekt *Clique* nicht zu vernachlässigen.
- * Der Aspekt *Vernetzung* resultiert aus den immer wieder auftauchenden Forderungen nach Zusammenarbeit mit anderen Lebensbereichen und dem Erschließen neuer Erfahrungshorizonte.

Bevor die Überschneidungsbereiche der vier Aspekte gewaltpräventiver pädagogischer Arbeit in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlichen mit vorhandenen pädagogischen Konzepten und Handlungsanweisungen erläutert werden, gilt es noch zweierlei anzumerken:

- (1) Die in Kapitel vier dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich auf die gewalttätigen Einflüsse *im* Lebensbereich Gleichaltrigengruppe, d. h. hauptsächlich auf die Wirkungen des Handelns der männlichen Kinder und Jugendlichen *untereinander*. Aus diesen Einflüssen pädagogische Aspekte abzuleiten bzw. diesen Einflüssen innerhalb des Lebensraumes pädagogische Aspekte gegenüberzustellen, scheint deshalb möglich, da der Pädagoge sowohl als greifbares Vorbild als auch als aktives Regulativ in die Wirkungsstrukturen der peer-group eingreifen kann.
- (2) In der vorliegenden Arbeit ist vom *Pädagogen* die Rede, der in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlichen tätig ist. Hier scheint es aus verschiedenen Gründen angeraten, daß die Arbeit in geschlechtshomogenen Gleichaltrigengruppen primär und bevorzugt von männlichen Mitarbeitern gemacht wird. Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen ist eng mit dem Männlichkeitsbild verbunden. Pädagogen haben, aufgrund ihrer Sozialisation, betreffend des herrschenden Männlichkeitsbildes geschlechtsspezifische, von Frauen „nicht nachzufühlende Erfahrungen“⁴⁴ gemacht, die ihnen einen besseren Zugang zu männlichen Kindern und Jugendlichen erlauben. Zudem verweist der gerade erwähnte Vorbildcharakter darauf, daß im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher Männer pädagogisch tätig sein sollten. Frauen werden deshalb freilich nicht aus dieser Arbeit ausgeschlossen, insbe-

sondere wenn es, wie unter dem Aspekt *Kommunikation* noch zu sehen ist, um Themen wie das Geschlechterverhältnis geht. Doch *bevorzugt* soll sie von Pädagogen getan werden.

Ein erster, wesentlicher Gesichtspunkt der Ergebnisse aus der Analyse der gewalttätigen Einflüsse in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher betrifft den Komplex *Akzeptanz* und *Ablehnung* durch die *peers*⁴⁵. Dieser wird im folgenden behandelt.

5.2.1. Der Aspekt Akzeptanz

Der in dieser Arbeit mit Forderungen wie *Schaffung von homogenen, verbindlichen und freundschaftlichen Beziehungsmustern, Förderung gegenseitiger Akzeptanz* oder *Schaffung von Formen der Anerkennung* abgesteckte Aspekt *Akzeptanz* findet sich wortidentisch als zentrale Begrifflichkeit im pädagogischen Konzept der *akzeptierenden Jugendarbeit* wieder⁴⁶.

Da die akzeptierende Jugendarbeit den Grundsatz der Akzeptanz gegenüber Kindern und Jugendlichen deutlich in den Vordergrund stellt, hat sie Rezeption und Kommentierung in vielen Bereichen der Jugendarbeit und vor allem in gewaltbehandelnden pädagogischen Konzeptionen gefunden⁴⁷.

Aufgrund der zentralen Stellung des Aspektes der Akzeptanz in den pädagogischen Postulaten und der Vorrangstellung der akzeptierenden Jugendarbeit bei gewaltbehandelnden pädagogischen Konzepten wird im folgenden den Grundzügen dieses Konzeptes etwas mehr Raum geschenkt. Die Ausführlichkeit erlaubt zudem ein detailliertes Überprüfen des Überschneidungsbereiches von pädagogischen Postulaten und akzeptierender Jugendarbeit.

5.2.1.1. Grundlagen und Handlungsansätze akzeptierender Jugendarbeit

In der pädagogischen Diskussion um den Umgang mit den wachsenden rechtsextremistischen Tendenzen bei Jugendlichen ist von KRAFELD und Mitarbeitern in Abgrenzung zu verstehensorientierter und bedürfnisorientierter Jugendarbeit die *akzeptierende Jugendarbeit* in rechten Jugendcliquen entwickelt worden.

45 Vgl. Abschnitt 4.1.1. dieser Arbeit

46 Vgl. HEIM u. a. 1991 und HEIM 1992a-d

47 Vgl. HAFENEGGER 1995

Akzeptierende Jugendarbeit wendet sich an solche Jugendliche, denen gemeinsam ist, daß „sie aus ähnlichen sozialen Alltagszusammenhängen stammen, ähnliche biographische Erfahrungen gemacht haben und ähnliche Verarbeitungsmuster benutzen. Und diese Jugendlichen haben sich in Cliquen zusammengetan und organisiert, um gemeinsame Teile ihres Lebensalltags zu gestalten und ihrer Lebensentfaltung und Lebensbewältigung anzugehen“⁴⁸. Die politische Orientierung ist hierfür zunächst ohne Belang: Sie haben sich nicht in Cliquen zusammengetan, weil sie sich politisch organisieren wollten, sondern ihre Lebenserfahrung und deren subjektive Verarbeitung hat sie zu rechten politischen Orientierungen gebracht.

Nach HEIM u. a. hat eine Jugendarbeit, die allen Jugendlichen zugesteht, als Subjekte ihres Lebens, ihrer Lebensgestaltung und ihrer Bemühungen um gelingende Lebensbewältigung ernstgenommen zu werden, auch deren soziale Organisationsformen *akzeptierend* zugrundelegen und sich in sie hineinzubegeben, anstatt sie von außen bearbeiten oder aufreißern zu wollen. „Wir betonen das Akzeptieren ausdrücklich, weil uns eine pointierte Abgrenzung zu gängigen ausgrenzenden und stigmatisierenden Begrifflichkeiten als unabdingbar erscheint.“⁴⁹ Wenn Jugendarbeit darauf hinzielt, Jugendlichen die Kontrolle über das eigene Leben und seine Gestaltung in sozialen Bezügen zu überlassen, dann setzt das voraus, Jugendliche so ernstzunehmen, wie sie sind.

Dazu gehört, ihre Organisationsformen zu akzeptieren: Für Jugendliche nehmen heute ihre Zusammenschlüsse in Jugendcliquen und ihre Orientierungen auf Jugendszenen einen immer zentraleren Stellenwert ein. „Wir gehen dabei von dem Grundverständnis aus, daß die Entfaltung von Jugendszenen und Jugendkulturen gerade heute in einer Phase gesellschaftlicher Erosion und Umbrüche den wohl deutlichsten, im Lebensalltag von Jugendlichen praktisch werdenden Versuch darstellt, sich subjektgeleitet gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit handelnd anzueignen.“⁵⁰

Akzeptierende Jugendarbeit legt diejenigen Organisationsmuster, Lebensorientierungen, Handlungs- und Ausdrucksformen zugrunde, die sich die Jugendlichen im Rahmen der Verarbeitung ihrer bisherigen Lebenserfahrungen entwickelt und angeeignet haben. Akzeptierende Arbeit hat ihren Sinn dadurch, daß der Pädagoge sich auf Heranwachsende unterstützend einläßt, die sich schwer damit tun, gelingende und befriedigende Wege der Lebensbewältigung zu entfalten. Wie oben bereits erwähnt, ist es deshalb Ziel akzeptierender Jugendarbeit, Jugendliche mit besonders geringen

48 HEIM u. a. 1992d, S. 69

49 HEIM u. a. 1992d, S. 70

50 HEIM u. a. 1992d, S. 70f.

Chancen und Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Integration bei ihrer Überlebenssuche, bei ihrer Suche nach Wegen und Möglichkeiten gelingenderer Lebensbewältigung und befriedigenderer Lebensgestaltung zu begleiten und zu unterstützen⁵¹. Das Zentrum akzeptierender Jugendarbeit stellen somit Jugendliche bei ihrer Suche nach eigenen Überlebensstrategien und eigenen Möglichkeiten der Lebensbewältigung dar.

Akzeptierende Jugendarbeit wird zentral von zwei *Hypothesen* getragen:

- (1) Mit wachsenden Kompetenzen und Möglichkeiten zur Lebensbewältigung nehmen auch die Bedeutung rechtsextremistischer Deutungsmuster ab.
- (2) Mit wachsenden Integrations- und Selbstentfaltungschancen nehmen durchweg auch Bereitschaften und Fähigkeiten zu sozialverträglichen Verhaltensweisen zu.

Akzeptierende Jugendarbeit in diesem weitgefaßten Sinne heißt dann zunächst, daß diese wie andere Jugendliche auch das Recht haben,

- * sich in ihrer frei verfügbaren Zeit irgendwo mit anderen zu treffen und aufzuhalten,
- * sich frei und ungehindert mit anderen zusammenzutun und zu organisieren,
- * ihre eigenen Meinungen und Auffassungen frei zu äußern,
- * ihre eigenen Stilformen, Rituale und Umgehensformen untereinander zu entfalten,
- * ihre eigenen Lebens- und Freizeitgestaltungsformen zu leben,
- * mit ihren eigenen Erlebnissen und Erfahrungen bei anderen Gehör zu finden und mit ihren Äußerungen ernstgenommen zu werden⁵².

Auf diesem theoretischen Hintergrund wurden folgende *zentralen Handlungsansätze* für eine akzeptierende Jugendarbeit herausgearbeitet und entwickelt:

- (1) Akzeptierende Jugendarbeit bedeutet für den Jugendarbeiter, präsent zu sein und den Jugendlichen ein entsprechendes personales Angebot zu machen, ohne damit die Erwartung zu verbinden, einbezogen oder in spezifischer Weise gefordert zu werden.
- (2) Akzeptierende Jugendarbeit verlangt vom Jugendarbeiter anzuerkennen, daß die Jugendlichen gerade am Anfang vor allem unter sich etwas machen, ohne ihm aktive Handlungsmöglichkeiten zu offerieren oder zuzugestehen.
- (3) Akzeptierende Jugendarbeit ist primär Beziehungsarbeit in Einzelgesprächen, die sich mit wachsender Vertrautheit und Akzeptanz im Miteinander entfaltet.

51 Vgl. HEIM u. a. 1992d, S. 71f.

52 Vgl. HEIM u. a. 1992d, S. 73

- (4) Akzeptierende Jugendarbeit bedeutet, bereit zu sein zuzuhören, so abstoßend und erschreckend manche Aussagen auch sein und möglicherweise eigenen Moral- und Wertvorstellungen widersprechen mögen.
- (5) Offene Kommunikation kann nur geschehen, wenn Auffassungen und Meinungen geäußert werden können, ohne damit die Erwartung zu verbinden, daß sie den anderen überzeugen und entsprechend übernommen werden.
- (6) Üblicherweise ist Gewaltbereitschaft und -akzeptanz im Handlungsszenario der Jugendlichen konstitutiv und unverzichtbar, umgekehrt aber beim Jugendarbeiter tabuisiert, da die Auseinandersetzungs-, Behauptungs- und Durchsetzungskompetenzen bei Jugendlichen eher auf der körperbetont-sinnlichen Ebene, beim Jugendarbeiter jedoch eher auf der kognitiv-verbalen Ebene angesiedelt sind. Dies muß sich ein Jugendarbeiter bewußt machen.
- (7) Ernst gemeinte Beziehungsarbeit verlangt vom Jugendarbeiter, daß er sich mit eigenen widersprüchlichen Vorstellungen, Empfindungen und Handlungsmustern authentisch darstellt.
- (8) Für das pädagogische Handeln bedeutet das den Versuch, eigene Wahrnehmungs- und Reaktionsebenen nicht auseinanderklaffen zu lassen.
- (9) Die Grenze der Bereitschaft zum Anhören und Zusehen sollte der Jugendarbeiter möglichst da setzen und äußern, wo er etwas vom inneren Empfinden her nicht mehr tolerieren kann. Gleichzeitig geht es für ihn darum, die eigenen kognitiven und affektiven Akzeptanzgrenzen immer wieder auf ihre Grundlagen, ihre Berechtigung oder Notwendigkeit hin zu überprüfen.
- (10) Die Jugendlichen müssen stets aufs Neue damit vertraut gemacht werden, daß ein Jugendarbeiter andere Umgangsweisen und Konfliktregelungsmuster verwendet als sie, und daß der Pädagoge diese vergleichsweise als geeigneter hält.
- (11) Akzeptierende Jugendarbeit verlangt Grenzsetzungen. Bei der Androhung oder Umsetzung von Sanktionen zur Einhaltung dieser Grenzen durch den Pädagogen sollten diese an persönlichen statt an abstrakten pädagogischen oder institutionszentrierten Maßstäben festgemacht werden.
- (12) Akzeptierende Jugendarbeit bedeutet, die emotionalen Erlebnis- und Aktionswünsche der Jugendlichen ernst zu nehmen, in denen Regelverletzungen oft unverzichtbare Bestandteile darstellen.
- (13) Akzeptierende Jugendarbeit bedeutet, die Jugendlichen nicht zu Aktivitäten hinleiten oder mit Anregungen animieren zu wollen, sondern auf ihre Ideen und Vorstellungen zu reagieren und deren Umsetzung zu fördern.
- (14) Akzeptierende Jugendarbeit hat davon auszugehen, daß die Jugendlichen in ihren Aktivitäten eine eigene Dramaturgie entfalten, statt eine pädagogisch inszenierte umzusetzen⁵³.

53 Vgl. HEIM u. a. 1991, S. 473ff. und HEIM 1992d, S. 74ff.

Derartige Grundlagen und Handlungsansätze akzeptierender Jugendarbeit markieren die charakteristischen Eigenschaften dieses pädagogischen Konzeptes. Wie in der folgenden *Erläuterung* zu sehen ist, finden einige dieser Grundlagen und Handlungsansätze durch die pädagogischen Postulate Bestätigung oder werden durch sie kommentiert.

5.2.1.2. Erläuterung

Akzeptierende Jugendarbeit erfährt, was ihre theoretische Ableitung betrifft, durch die vorgestellten Ergebnisse eine partielle empirische Untermauerung: Die zweite zentrale Hypothese akzeptierender Jugendarbeit, nach der mit wachsender Integration und Selbstentfaltung durchweg auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zu sozialverträglichen Verhaltensweisen zunehmen, wird bestätigt, wenn damit auch die Integration und Selbstentfaltung in der Gleichaltrigengruppe gemeint ist.

Integration findet ihren Ausdruck in zwischenmenschlichen Strukturen, wie zum Beispiel in affektiven Beziehungen. Mangelnde affektive Beziehungen kommen einer Zurückweisung durch die peers gleich, was wiederum das Lernen prosozialer Verhaltensweisen verhindert. Die Zunahme positiver affektiver Beziehungen, sowohl im erzieherischen Verhältnis wie auch zwischen den männlichen Kindern und Jugendlichen in der peer-group selbst, bedeutet eine schrittweise Integration und das wiederum eine Zunahme der prosozialen Verhaltensweisen.

Akzeptanz bedeutet im Rahmen der akzeptierenden Jugendarbeit die Jugendlichen als Individuen anzunehmen, die als Subjekte ihres Lebens, ihrer Lebensgestaltung und ihrer Bemühungen um gelingende Lebensbewältigung wahrgenommen werden sollen. Darüberhinausgehend werden von der akzeptierenden Jugendarbeit auch die sozialen Organisationsformen der Jugendlichen, wie z. B. die Cliques, anerkannt.

Mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit läßt sich der zentrale Begriff *Akzeptanz* näher verstehen und bestätigen:

In der Darstellung der Wirkung von Zurückweisung und Ablehnung sowohl in der Dyade als auch in N + 2- und größeren Systemen⁵⁴, wird Akzeptanz zur tragenden pädagogischen Größe für alle Bestandteile des ökologischen Raumes. Damit ist Akzeptanz nicht nur auf der individuellen Ebene gegenüber den Jugendlichen und ihren

54 Vgl. Abschnitt 4.1.1. dieser Arbeit

Organisationsformen von Bedeutung, auch die Akzeptanz der Jugendlichen untereinander ist unabdingbar und pädagogisches Ziel.

Für die Arbeit in der peer-group bedeutet das nicht nur Verständnis- und Akzeptanzbildung der Jugendlichen durch gesellschaftliche Institutionen oder andere Lebensbereiche, sondern auch die Verhinderung von Ausgrenzung und Stigmatisierung von Einzelgängern durch die Gleichaltrigen. Nicht nur von einer erziehungstheoretischen bzw. erfahrungsgeleiteten Einsicht, sondern vom Klientel der männlichen Kinder und Jugendlichen her begründet sich somit der Aspekt der Akzeptanz.

Für die unter Abschnitt 5.2.1.1. dargestellten *zentralen Handlungsansätze* akzeptierender Jugendarbeit können durch die erarbeiteten pädagogischen Postulate folgende Erläuterungen gegeben werden.

- (1) Die von der akzeptierenden Jugendarbeit in den Vordergrund gestellte Bedeutung der *Beziehungsarbeit* findet eine eindeutige Bestätigung. Explizit ist zu ergänzen, daß die Beziehungsmuster dabei von Verbindlichkeit geprägt sein müssen. Gleichzeitig darf diese Verbindlichkeit nicht in irgendeinen Zwang einmünden. Die zu fordernde Offenheit der Beziehungsmuster ist in der akzeptierenden Jugendarbeit dadurch gegeben, daß Meinungen vertreten werden können, die jedoch nicht mit der Erwartung verbunden sind, von den anderen übernommen zu werden. Auch die Vielgestaltigkeit der Beziehungsmuster ist gewährleistet, da der Pädagoge als ganze Person mit den eigenen widersprüchlichen Vorstellungen, Empfindungen und Handlungsmustern authentisch mit agieren soll. Männliche Kinder und Jugendliche werden auf diese Weise mit signifikant anderen Umgangsweisen und Konfliktregelungsmustern konfrontiert. So ist es für Pädagogen, die im Team arbeiten, durchaus zu empfehlen, vorhandene unterschiedliche Beziehungsmuster untereinander und mit den Jugendlichen nicht einzuebnen, sondern durchsichtig gestaltet zu pflegen.

Zur Erläuterung der Beziehungsmuster sei an dieser Stelle noch einmal die Studie von KÜHNEL und MATUSCHEK⁵⁵ aufgeführt. Wie dargestellt, sind die Autoren der Auffassung, daß Gewalt als Interaktionsprodukt anzusehen ist, das sich in unterschiedlichen Beziehungskontexten widerspiegelt. Zwei Kontexte stehen sich dabei konträr gegenüber: Der eine ist gekennzeichnet durch *eingeschränkte personale Beziehungen in uniplexen Bezugskontexten und im Generationenverhältnis*, der andere

55 Vgl. KÜHNEL/MATUSCHEK 1995 und Abschnitt 4.1.1. dieser Arbeit

durch *vielfältige personale Beziehungen in multiplexen Bezugskontexten und zu unterschiedlichen Generationen*.

Der erste Beziehungskontext beinhaltet Netzwerkbeziehungen, die auf der Basis sozial indifferenter Beziehungen heterogen und durch die Vervielfältigung unverbindlicher Beziehungsmuster gekennzeichnet sind. Gewalt wird als Normalität in die Lebensbewältigung männlicher Kinder und Jugendlicher einbezogen.

Der zweite Beziehungskontext ist durch Charakteristika wie homogen, verbindlich und offen für Ausdifferenzierungen in den Mustern gekennzeichnet. Gewalt tritt meist episodenhaft auf.

Beziehungsarbeit bekommt durch diese Erläuterung einen Ausgangspunkt und eine Stoßrichtung: Gewalttätige männliche Kinder und Jugendliche lassen sozial indifferente, heterogene und viele, aber unverbindliche Beziehungsmuster erwarten, zu denen mit verbindlichen, offenen und vielgestaltigen Umgangsweisen ein Kontrapunkt zu setzen ist.

Zusätzlich zu den in der akzeptierenden Jugendarbeit berücksichtigten Beziehungsmustern muß in der Arbeit mit gewaltbereiten männlichen Kindern und Jugendlichen der Blick auf die Freundschaften der Jugendlichen gerichtet werden. Insbesondere Einzelgängern und den von der peer-group unbeliebten oder zurückgewiesenen Heranwachsenden muß zur Seite gestanden werden, da dieser Ausschluß weiteres Gewalthandeln mit bedingen kann. Grundsätzlich ist darauf zu achten, daß eine Unterstützung der Aufnahme und Fortführung von freundschaftlichen Beziehungen zwischen männlichen Kindern und Jugendlichen stattfindet. Sind einzelne aus der Gruppe ausgeschlossen, ist eine Reintegration zu unterstützen bzw. anzustreben.

- (2) Durch Ablehnung oder Zurückweisung durch die Gleichaltrigen oder die Pädagogen entstehen unter Umständen Angst, Frustration oder Ärger, die in gewalttätiges Verhalten münden können. Mittels Akzeptanz, Integration und Bildung von Freundschaftsbanden kann diese Gefahr verringert werden. Im Umgang mit frustrierten oder ärgerlichen, und d.h. auch gewalttätigen männlichen Kindern und Jugendlichen können Pädagogen, sofern sie in Vorstellungen, Empfindungen und Handlungsmustern authentisch sind, Alternativen aufzeigen, wobei ein Handlungsansatz akzeptierender Jugendarbeit darauf hinweist, daß die emotionale Erlebenswelt der Jugendlichen Regelverletzungen oft als unverzichtbare Bestandteile beinhaltet. Die in den Postulaten für das Individuum geforderte Kultivierung von Emotionen wird somit Komponente des pädagogischen Ansatzes der akzeptierenden Jugendarbeit.

- (3) Akzeptierende Jugendarbeit erkennt, daß die Beziehungsaufnahme von Pädagogen *und* Jugendlichen gewollt sein muß, und verlangt deshalb vom Jugendarbeiter Toleranz, wenn die Jugendlichen untereinander allein sein wollen, ohne ihm aktive Handlungsmöglichkeiten zu offerieren oder zuzugestehen.

Für diese und auch die Beziehungsaufnahme der Jugendlichen untereinander müssen jedoch Kontaktmöglichkeiten eingerichtet werden. Die primären Tätigkeiten akzeptierender Jugendarbeit, nämlich Beziehungsarbeit in Einzelgesprächen und offene Kommunikation, brauchen einen geschützten Ort und einen nach Bedarf von Störungen freizuhaltenden Zeitraum.

Wie an dem Aspekt Akzeptanz zu sehen ist, spielt Gewalt bzw. gewalttätiges Verhalten im Leben von *allen* männlichen Kindern und Jugendlichen potentiell eine Rolle. Gewalttätiges Verhalten kann nicht generell verhindert oder ausgeschlossen werden. Deshalb ist zu berücksichtigen, daß nicht nur die augenscheinlich gewalttätigen Kinder und Jugendlichen in gewaltbehandelnden bzw. gewaltpräventiven pädagogischen Programmen Berücksichtigung finden, sondern auch ihre, bezüglich Gewalt scheinbar unauffälligen, peers. Die Gleichaltrigen können gewollt oder ungewollt andere Jugendliche mit Zurückweisung und Ausschluß in Situationen bringen, die Gewaltverhalten nach sich ziehen.

Pädagogisch gewendet bedeutet dies, daß eine Verbesserung des *prosozialen* Verhaltens anzustreben ist. Für die peers bedeutet es, daß, über die Schaffung von Akzeptanz, auf dem Weg einer erhöhten Gesprächsbereitschaft, die Verringerung des ablehnenden Verhaltens gegenüber den anderen erreicht wird.

Durch die Feststellung, daß Gewalt im Leben von allen männlichen Kindern und Jugendlichen latent eine Rolle spielt, wird ein Ziel pädagogischer Bemühungen um männliche Kinder und Jugendliche erläutert: Gewalt kann nicht eliminiert oder ausgeschlossen, sondern bestenfalls vermindert bzw. marginalisiert werden. So kann die Entwicklungssituation in der Gleichaltrigengruppe nicht durch die Eliminierung von gewalttätigen Einflüssen *grundsätzlich* verändert werden. Bestenfalls wird durch eine sukzessive Verringerung der gewalttätigen Einflüsse eine *tendentielle* Verbesserung der Entwicklungssituation erzielt.

Zusammenfassend ist zu bemerken, daß die erarbeiteten pädagogischen Postulate partiell die theoretische Grundlegung akzeptierender Jugendarbeit untermauern und explizieren und fünf ihrer zentralen Handlungsanweisungen verifizieren⁵⁶. Die päd-

56 Vgl. im Abschnitt 5.2.1.1. dieser Arbeit die Handlungsanweisungen Nr. 2, 3, 5, 7 und 12

agogischen Postulate des Aspektes Akzeptanz finden sich in der akzeptierenden Jugendarbeit wieder. Im Vorgriff auf den Aspekt *Kommunikation* kann erwähnt werden, daß durch die pädagogischen Postulate eine weitere Handlungsanweisung der akzeptierenden Jugendarbeit Bestätigung findet⁵⁷. Damit ist die akzeptierende Jugendarbeit als ein zentrales Konzept in der pädagogischen Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher anzusehen.

Die Aufnahme von Beziehungen sowie die Relevanz offener Gespräche als zentralem Inhalt akzeptierender Jugendarbeit verweist auf den hiervon analytisch zu trennenden Aspekt *Kommunikation*. Auch aus der Betrachtung der gewalttätigen Einflüsse in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher gewinnt dieser an Bedeutung für die pädagogische Theorie und Praxis.

5.2.2. Der Aspekt Kommunikation

Die Erkenntnisse über die Auswirkungen von gewalthaltigen Gesprächsinhalten und gewalthaltigen molaren Tätigkeiten auf das Gewaltverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen bilden den Ausgangspunkt des Aspektes *Kommunikation*. Die pädagogischen Postulate betreffen dabei die Behinderung sowohl gewalthaltiger Gesprächsinhalte als auch von Befehlsgebaren und abscheulichem Verhalten. Angestrebt wird stattdessen die Förderung prosozialer Gesprächsinhalte und Verhaltensweisen.

Nicht der Begriff *Sprache* wird für diesen Aspekt verwendet, sondern der der *Kommunikation*. Er soll verdeutlichen, daß Sprache der Mediator für die Verständigung von Menschen über die Normen und Regeln ihrer gemeinsamen Interaktion ist, die in Kommunikationsprozessen ausgehandelt werden⁵⁸. Solche Verständigung kann nicht nur durch das gesprochene Wort, sondern auch durch Körpersprache und konkretes Verhalten erfolgen.

5.2.2.1. Sprache und Verhalten

Die Bedeutung der Kommunikation findet in einigen pädagogischen Konzepten bezüglich Gewalt insoweit Berücksichtigung, als Sprache und Verhalten sowohl der

57 Die Handlungsanweisung Nr. 10; vgl. Abschnitt 5.2.2.1. dieser Arbeit

58 Vgl. LENZEN 1989d

Pädagogen als auch der Jugendlichen kontrolliert werden sollen. Sie basiert meist auf der Annahme, daß, wenn Gewalt eine Folge „der Unfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ist, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und legitime Interessen durchzusetzen, die Prävention vor allem an Form und Sprache sozialer Interaktion ansetzen“⁵⁹ muß.

Die angestrebte Kontrolle von Sprache und Sprechverhalten äußert sich in den pädagogischen Konzepten in unterschiedlichen Vorgehensweisen⁶⁰:

- * Sie findet sich z. B. in den Handlungsanweisungen der akzeptierenden Jugendarbeit wieder. Eine davon besagt, daß *die Jugendlichen immer wieder damit vertraut gemacht werden müssen, daß Pädagogen andere und vergleichsweise geeignetere Umgehensweisen und Konfliktregelungsmuster verwenden*⁶¹. Der Gesprächsstil muß das widerspiegeln, was er erreichen will: Gewaltfreiheit. Nicht drängend oder in die Enge treibend, sondern gewaltlos soll dieser Stil sein, um damit eine Alternative zu bisherigen Verhaltensmustern zu eröffnen.
- * Auch in Ausführungen der Moralerziehung findet sich das Thema Kommunikation. Sie greift es auf mit der Handlungsanweisung *Etikettierungen und moralische bzw. kulturelle Kränkungen sind unbedingt zu vermeiden*⁶². Demnach muß der in der gewaltpräventiven Arbeit tätige Pädagoge insbesondere Inhalt und Stil von Kommunikation Aufmerksamkeit schenken. Er muß sich bewußt sein, daß er mittels sprachlicher Benennungen (wie z. B. *Du Rassist* oder *Du Gewalttäter*) männliche Kinder und Jugendliche hinsichtlich Gewalt negativ beeinflussen kann.

Die pädagogischen Postulate bestätigen eindeutig die Handlungsanweisungen, die Gespräche mit männlichen Kindern und Jugendlichen möglichst gewaltfrei zu führen, da eine positive Relation zwischen gewalthaltigem Gesprächsstil bzw. Gesprächsinhalten und Gewalthandeln zu konstatieren ist⁶³. Insofern kann einer weiteren von der Moralerziehung postulierten Handlungsanweisung nur bedingt gefolgt werden: *Der Diskussionsstil hat eine Vorrangstellung vor Inhalt und Ergebnis*⁶⁴.

59 BUTTERWEGGE 1994, S. 392

60 Vgl. Abschnitt 5.1.3. dieser Arbeit

61 Vgl. HEIM u. a. 1992d, S. 75

62 Vgl. STURZENHECKER 1993, S. 115f. und SCHERR 1993, S. 129

63 Vgl. Abschnitt 4.1.2. dieser Arbeit

64 Vgl. STURZENHECKER 1993, S. 116f.

Zwar gilt, daß Befehlsgebaren und abstoßendem Verhalten in Konfliktsituationen entgegenzuwirken ist und somit der Stil der Auseinandersetzung gemeint ist⁶⁵.

Darüber hinaus konnte aber gezeigt werden, daß in nicht unerheblichem Maße auch über die Inhalte der sprachlichen Auseinandersetzung gewalttätige Einflüsse transportiert werden. Die Bedeutung der *Inhalte* molarer Tätigkeiten ist somit explizit zu betonen.

Der Pädagoge hat keine Sonderstellung, die ihm Bewertungen von männlichen Kindern und Jugendlichen erlaubt. Eine sprachliche Selbstkontrolle ist deshalb unabdingbar.

CREIGHTON und KIVEL formulieren diese Anforderung wie folgt: „Achten Sie auf Ihre Körpersprache, Ihre Stimme, Ihre Wortwahl. Ihr Körper und der Klang Ihrer Stimme können Botschaften und Gefühle transportieren. Welche Botschaften übermitteln Sie, bewußt oder unbewußt? Achten Sie auf Ihre Worte.“⁶⁶ Entsprechend muß sich der Pädagoge auf eine „gleichberechtigte, zuhörende Kommunikationsstruktur“⁶⁷ einlassen. Die beiderseitigen Anstrengungen um Form und Inhalt von Kommunikation bedeuten ein Streben nach Intensivierung von Verständigung. Nach GALTUNG kommt deshalb solches *Sprachfähigkeitstraining*⁶⁸ einer aktiven Friedenserziehung, einem aktiven Pazifismus gleich.

5.2.2.2. Sprache und Männlichkeitsbild

Eine Beschäftigung mit Inhalt und Form der Kommunikation in der Gleichaltrigen-gruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen muß das traditionell-reaktionäre Männerbild berücksichtigen.

Wie am Beispiel der Jugendclique *Palermos* und ihrer Paarbeziehungen erläutert, inszenieren die männlichen Jugendlichen in der Trennung von öffentlicher und privater Sphäre in ihrer Clique, im Jugendzentrum und in der Öffentlichkeit ihr traditio-

65 Männliche Kinder benutzen im Alter von 12 Jahren schon lieber sog. *Regeldebatten* und bevorzugen einen sachlichen Umgangsstil. Das verweist auf eine eher rational orientierte Form der Aushandlung bei Konflikten und damit auf eine andere Anforderung an einen Pädagogen als durch weibliche Kinder, die stärker auf eine *Beziehungsorientierung* ausgerichtet sind (vgl. von SALISCH 1991, S. 140).

66 CREIGHTON/KIVEL 1993, S. 137

67 HAFENEGGER 1995, S. 272

68 Vgl. BAURIEDL 1992b, S. 143

nell-reaktionäres Männlichkeitsbild⁶⁹. Die überlegene, machtvolle, unabhängige Männlichkeit kann sich dabei nur über den Ausschluß anderer negativ besetzter Elemente, wie Einfühlsamkeit oder Verbundenheit konstruieren. Dieses Männlichkeitsbild findet seine Entsprechung in den Kommunikationsformen von männlichen Kindern und Jugendlichen in der Jugendarbeit: „Hier ist ein Männlichkeitskult verbreitet, der physische Stärke und *robuste Umgangsformen* geradezu idealisiert.“⁷⁰

Da eine Korrelation zwischen Männlichkeitsbild und Kommunikationsformen besteht, ist eine Beantwortung folgender Fragen als Voraussetzung pädagogischer Arbeit dringend erforderlich, um gegebenenfalls gewalttätige Einflüsse, die dieses Männlichkeitsbild transportiert, zu ergründen: Welches Bild von Männlichkeit ist der jeweiligen Kultur oder Subkultur innewohnend, welches läßt sich bei der Zielgruppe feststellen? Wie sehen seine Strukturen aus, welche dieser Strukturen sind gewalttätig?

Von dieser Überprüfung sind Pädagogen selbstverständlich nicht ausgenommen. Auch sie müssen sich, was ihr pädagogisches Konzept und ihre Arbeit angeht, die Frage nach der sie leitenden Vorstellung von Männlichkeit stellen.

Wie sich das traditionell-reaktionäre Männlichkeitsbild im Sprachverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen niederschlägt und tradiert wird, beschreibt als Vertreter der emanzipatorischen Jungenarbeit etwa Michael SCHENK.

Zu Recht versteht er männliches Sprechen als Teil der sozio-kulturellen Konstruktion von Männlichkeit, deren Bedingungen und Logik in den Bezügen zu den kulturellen Männlichkeitsbildern, der männlichen Biographie und damit in einer *Semantik der Männlichkeit* zu suchen ist⁷¹.

Das Sprachverhalten der männlichen Jugendlichen kann ohne die *Hinzunahme* der ‘Determiniertheit’ qua ‘Geschlecht’ nicht verstanden werden. Männersprache ist verbunden mit kulturellen ‘Männlichkeits’-Normen und den damit verknüpften Erwartungen an die männliche (Sprach-)Praxis (‘soziale Rolle’).⁷²

Die gerade in der peer-group männlicher Kinder und Jugendlicher häufig auftretenden *starken Sprüche* und sexistischen Witze, haben, ebenso wie das *coole* Verhalten, Konsequenzen für das individuelle Handeln in und außerhalb der Gruppe. Hier kreist

69 Vgl. Abschnitt 4.1.3. dieser Arbeit

70 NEIDHARDT 1986, S. 116, Hervorhebung O. H.

71 Vgl. SCHENK 1995, S. 532f.

72 SCHENK 1995, S. 530

das männliche Sprechen um die Bedingungen der wechselseitigen An- oder Aberkennung der Männlichkeit. „Dies hat zur Konsequenz, daß wir der Sprachpraxis der Jungen nicht gerecht werden, wenn wir deren Sätze jeweils *direkt und allein* auf ihren Individualisierungseffekt abtasten, den sozialen Kontext ausblenden oder *allein* ideologische Aspekte wie Rassismus, Sexismus bzw. Homophobie in den Mittelpunkt stellen.“⁷³ Sprache wird zum Code beim Aufbau und Erhalt von Männlichkeit.

Das Konzept der emanzipatorischen Jungenarbeit unterstellt nun einen inneren Bezug des Jugendlichen zu seinen Äußerungen; sie besitzen eine introspektiven Aspekt. Von daher ist es eine gewichtige Aufgabe emanzipatorischer Jungenarbeit, die versteckten und codierten Aussagen, das *Verdrehte* und *Verrückte* in der männlichen Kommunikation zu entdecken⁷⁴.

Die an die emanzipatorische Jungenarbeit gestellte Aufgabe, die männliche Kommunikation in der peer-group zu entcodieren, erfährt durch die vorgestellten Ergebnisse eine deutliche Zustimmung. Mit dem Ziel, die in das traditionell-reaktionäre Männlichkeitsbild und damit auch in das Sprachverhalten eingeflochtenen Gewalteinflüsse zu vermindern, müssen die Sprache und somit auch das Männlichkeitsbild männlicher Kinder und Jugendlicher einer Analyse unterzogen werden.

Als thematischer Rahmen für eine solche Analyse läßt sich aus den pädagogischen Postulaten eine Problematisierung des Geschlechterverhältnisses vorschlagen, sofern an dem starken Machtgefälle zwischen Männern und Frauen Gesichtspunkte der Ungleichheit und der mangelnden Wechselseitigkeit in geschlechtshomogenen und heterogenen Beziehungen aufgedeckt und erörtert werden.

Der Aspekt *Kommunikation* findet sich mit seinen pädagogischen Postulaten in verschiedenen Handlungsanweisungen der Moralerziehung, der akzeptierenden Jugendarbeit und der emanzipatorischen Jungenarbeit ausreichend behandelt und in seiner geschlechtsspezifischen Bedingtheit wieder.

Einen dritten wesentlichen Aspekt der Ergebnisse aus der Betrachtung der gewalttätigen Einflüsse in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher betrifft die Selbstorganisationsform der *Clique* mit der Bedeutung der ihr immanenten Rollen für ihre Mitglieder.

73 SCHENK 1995, S. 531

74 Vgl. das Beispiel der „Schwulenfeindschaft“ bei männlichen Jugendlichen in SCHENK 1994

5.2.3. Der Aspekt Clique

Die unter dem Aspekt *Clique* zusammengefaßten pädagogischen Postulate beziehen sich auf die zwei zentralen Kennzeichen eines sozialen Gebildes, die aus sozialpsychologischer Sicht, eine *Gruppe* konstituieren: „Eine Gruppe ist ein Aggregat von Personen, das durch Rollendifferenzierung und Wir-Gefühl gekennzeichnet ist“⁷⁵.

Diese Bezugnahme wird zudem in den Funktionen sichtbar, die eine Gruppe für den einzelnen annehmen kann. Diese Funktionen sind:

- * Die Gruppe bietet Schutz nach außen.
- * Sie verleiht den Forderungen des einzelnen ein größeres Gewicht.
- * Sie gibt dem einzelnen durch die Anerkennung, die sie ihm gewährt, die zum Leben nötige Orientierung und Sicherheit, besonders in einer komplex strukturierten und noch wenig vertrauten Umwelt.
- * Die Gruppe kann ein Freiraum sein, der Lernmöglichkeiten und Entwicklungschancen bietet, um Sozialisationsdefizite und psychische Störungen aus früheren Lebensabschnitten auszugleichen⁷⁶.

Aufgrund dieser Bezugnahmen lassen sich Cliquen als spezielle Gruppen des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher betrachten, und die pädagogischen Postulate bezüglich der definitionsimmanenten Gesichtspunkte der sozialpsychologischen Bestimmung *Rollendifferenzierung* und *Wir-Gefühl* weiter strukturieren:

- * Der Gesichtspunkt *Rollendifferenzierung* wird in den pädagogischen Postulaten hauptsächlich in Form der Erkenntnisgewinnung der Jugendlichen über Rollen verhandelt.

Zum einen sollen die männlichen Kinder und Jugendlichen die Funktionalisierung von Gewalt in Gruppen erkennen: Sie sollen erfassen, ob sie die Gruppenzugehörigkeit über gewalttätiges Verhalten zu erreichen suchen und ob sie ggf. Gewalt anwenden, wenn ihre Rolle in Gefahr ist.

Zum anderen sollen sie unausgesprochene Zwänge auf den einzelnen durch die Gruppe durchschauen: Sie sollen erkennen, inwiefern verschiedene Kodices oder Ideologien, wie z. B. der Verbrauch von statussymbolhaften Konsumgütern, ihr Handeln beeinflussen und eventuell damit ihren individuellen Entwicklungshorizont einengen.

75 THOMAS 1991, S. 97

76 Vgl. THOMAS 1991, S. 100

Die Rollendifferenzierung beinhaltet auch die Berücksichtigung der das Prestige der Rollen beeinflussenden Medienberichterstattung.

- * Der *emotionale* Gesichtspunkt findet sich in pädagogischen Empfehlungen, die das Gruppengefühl betreffen. So sollen die gegenseitige Akzeptanz in der Clique gefördert und bestehenden Ablehnungen entgegengewirkt werden. Die Kohäsion der Gruppe kann durch Aktivitäten und Konzepte, die auf eine Intensivierung des Gruppenzusammenhaltes zielen, gesteigert werden. Ein Beispiel hierfür ist das Schaffen von Kontaktmöglichkeiten.

Akzeptanz bedeutet auch, daß insbesondere Einzelgängern und von der Gruppe unbeliebten oder zurückgewiesenen Personen entsprechend zur Seite gestanden werden muß.

Männliche Kinder und Jugendliche müssen auch die Möglichkeit bekommen, Gefühle wie Angst, Ehrgeiz, Frustration oder Ärger, die sich meist in gewalttätigem Verhalten zeigen, zu erfassen und in anderer, wenn möglich konstruktiver Form zu äußern. Bei allen pädagogischen Aktivitäten ist hier jedoch zu bedenken, daß kompetitive und aversive Elemente vermieden werden müssen.

In *allgemeinpädagogischen* Konzepten findet sich der Gesichtspunkt der Gruppe traditionell in einem anderen Zusammenhang wieder: dem der Gruppenbildung. Aufgrund pädagogischer Konzeptionen werden häufig Jugendgruppen aufgebaut, um erzieherische Arbeit zu leisten. Das Stichwort hierzu lautet *gruppenorientierte Jugendarbeit*⁷⁷. Dabei werden die von Kindern und Jugendlichen selbst gebildeten sozialen Organisationsformen jedoch meist verdrängt⁷⁸. Eine *umfassende* Berücksichtigung von Cliquen oder Gangs findet nicht statt; erst allmählich setzt sich in wenigen pädagogischen Teildisziplinen eine *cliquenorientierte* Sichtweise durch, wie sie z. B. Franz Josef KRAFELD beschreibt und für die gesamte Jugendarbeit fordert⁷⁹.

Wie in den Ergebnissen der aufgeführten empirischen Untersuchungen zu sehen ist⁸⁰, beziehen sich die pädagogischen Postulate nun nicht auf von pädagogischer Seite initiierte Gruppen, sondern auf soziale Selbstorganisationsformen von Jugendlichen, welche allgemein als *Cliquen* bezeichnet werden. Um dies kenntlich zu machen, wird, obwohl die Selbstorganisationsformen der männlichen Kinder und Ju-

77 Vgl. KRAFELD 1992, S. 10 und LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 1989

78 Vgl. z. B. GÜNTHER 1987, S. 61

79 Vgl. KRAFELD 1992

80 Vgl. Abschnitt 4.1.3. dieser Arbeit

gendlichen durchaus sozialpsychologisch definierte Gruppen darstellen, für diesen Aspekt der Terminus *Clique* verwendet⁸¹.

Auch im Rahmen *gewaltbehandelnder pädagogischer Konzepte* wird der Aspekt *Clique* trotz seines besonderen Stellenwerts für männliche Kinder und Jugendliche häufig zu wenig berücksichtigt⁸². Meist findet er sich, aus individuellen Erfahrungen abgeleitet, in Empfehlungen für die Praxis wieder, wie zum Beispiel im Konzept der *konfliktorientierten Pädagogik* für die Jugendsozialarbeit⁸³.

5.2.3.1. Handlungsansätze konfliktorientierter Pädagogik

Aus Erfahrungen einer langjährigen Tätigkeit in der offenen Jugendarbeit spricht KRAUSSLACH Empfehlungen für die Arbeit mit *aggressiven*, und das meint bei ihm mit *gewalttätigen*⁸⁴ Individuen und Cliquen aus. Für den vorliegenden Kontext sind vor allem die Empfehlungen für die Arbeit mit Cliquen bedeutend und werden deshalb hier besonders herausgestellt.

Um als Pädagoge eine sog. *Interventionsberechtigung* durch die Jugendlichen, d. h. einen Zugang zu gewalttätigen Cliquen zu erhalten, sind zwei verschiedene Voraussetzungen erforderlich, die als eine Art *Grundhaltung* zu verstehen sind:

(1) *Der Clique positiv begegnen.*

Denn „viele Gruppen haben erfahren, daß ängstlich, hektisch und nervös auf ihr Erscheinen reagiert wurde. Das sind Negativhypothesen, die einzukalkulieren sind und nicht erneut bestätigt werden dürfen. Auf Gruppen ist deshalb positiv einzugehen und ein Einstieg zu finden, der versöhnliches Verhalten dokumentiert.

81 Der Begriff der *Gang* wird für diesen Aspekt nicht verwendet, da er sich ausschließlich auf Jugendliche mit einer verbrecherischen Grundorientierung bezieht.

82 Die Stichworte *Gewalt* und *Aggression* tauchen in der Fachliteratur zu Gruppentheorien nur äußerst selten auf; dies gilt insbesondere auch für die beiden wesentlichen Zeitschriften *Gruppendynamik* und *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* (vgl. BÜTTNER 1995, S. 168).

83 Vgl. KRAUSSLACH 1981 und KRAUSSLACH/DÜWER/FELLBERG 1976

84 „Aggressionen kommen in vielen Formen vor; auch in struktureller Gewalt. Für mich zählt nicht nur der Faustschlag, sondern neben dem physischen Terror auch der psychische. Der ironisierende Pädagoge, der sich dem Kind gegenüber zynisch und abwehrend äußert, ist genauso gewalttätig wie die Parteien, die Ruhe und Ordnung propagieren, aber auf Randgruppen herumhacken und Ausländerhaß schüren, oder eine Presse, die wie die Bild-Zeitung an niedrigste Instinkte appelliert und in übelster Weise Haß und Vorurteile bestärkt.“ (KRAUSSLACH 1981, S. 45)

Wer sich ihnen drohend oder disziplinierend nähert, provoziert Gegenwehr und erschwert weitere Begegnungen⁸⁵.

(2) *Die positiven Gesichtspunkte der Clique hervorheben.*

Im Umgang mit den Cliquen sollten deren positive Eigenschaften hervorgehoben werden. Füreinander einzustehen und mit den anderen Cliquenmitgliedern zusammenzuhalten, bezeichnet KRAUSSLACH als für die Clique gute Eigenschaften, auch wenn diese für den Pädagogen nicht positiv aussehen mögen⁸⁶.

Im Umgang mit der Clique sind seitens des Pädagogen zudem die folgenden zwei Gesichtspunkte von Bedeutung:

(1) *Beim Kennenlernprozeß gilt es zu beachten:*

- * Wenn/dann-Reaktionen vermeiden und möglichst offen intervenieren.
- * Die Clique insgesamt ansprechen. Konflikte dürfen nicht individualisiert werden, da die Clique für den einzelnen Not-, Leidens- und Solidargemeinschaft sowie Trutz- und Schutzburg ist.
- * Die Strukturen einer Clique sind nicht nur zu beachten, sondern zu achten. Nichts ist zu unternehmen, was das Gleichgewicht des Verbandes durcheinanderbringen und die Strukturen umstoßen könnte. Durch das Manipulieren an den Strukturen setzt sich der Pädagoge dem Verdacht aus, selbst eine Führungsrolle übernehmen zu wollen.
- * Der Mitarbeiter muß sich vergegenwärtigen, daß er kein Cliquenmitglied ist. Wer so tut, als gehöre er dazu, und es in seinem Verhalten auch dokumentiert, wird abgestoßen, weil dies als Anbiederung verstanden wird⁸⁷.

(2) *Im Verhältnis Pädagoge-Clique-Stärkeführer gilt es zu beachten:*

- * Der Mitarbeiter muß seine Selbständigkeit bewahren. Im pädagogischen Alltag beinhaltet dies das Dilemma, sich dem Stärkeführer der Clique nicht unterzuordnen und gleichzeitig aber zu handeln, ohne ihm einen Gesichtsverlust beizubringen oder seine Position zu erschüttern.
- * Der Stärkeführer der Clique darf nicht angegriffen werden, da ein möglicher Gesichtsverlust eine offensive und konflikträchtige Verteidigungsreaktion hervorrufen könnte⁸⁸.

85 KRAUSSLACH 1981, S. 120. KRAUSSLACH benutzt den Begriff *Gruppe* im Sinne der für die vorliegende Arbeit eingeführten Definition des Begriffes *Clique*.

86 Vgl. KRAUSSLACH 1981, S. 122

87 Vgl. KRAUSSLACH 1981, S. 122f.

Die Grundhaltung und die Handlungsanweisungen der konfliktorientierten Pädagogik für den Umgang mit gewalttätigen Cliques werden in der folgenden *Erläuterung* auf Ansatzpunkte für die pädagogischen Postulate untersucht.

5.2.3.2. Erläuterung

Der Aspekt *Clique* weist auf einen pädagogischen Spagat zwischen die *Clique akzeptieren* und sie *verändern* hin:

Einerseits bestätigen die pädagogischen Postulate die Voraussetzungen zur *Interventionsberechtigung* KRAUSSLACHs insofern, als die *Clique* und ihre Strukturen geduldet und akzeptiert und ihre positiven Eigenschaften gewürdigt werden sollen.

Andererseits gehen die pädagogischen Postulate über dieses *Bestehenlassen* hinaus. Denn es muß aktiv dahingehend gewirkt werden, die *Clique* in ihren positiven d.h. beispielsweise integrativen und prosozialen Momenten zu stärken. *Mit* der Interventionsberechtigung muß versucht werden, den männlichen Kindern und Jugendlichen die strukturellen Momente (Rollen) der *Clique* zu vergegenwärtigen, um die ihnen innewohnende und zugeschriebene Macht zu verringern.

KRAUSSLACH gibt für diesen Bewußtmachungsprozeß mit den *Gesichtspunkten zum Umgang mit Cliques* zu bedenken, daß dies möglichst offen und mit der ganzen *Clique* geschehen soll, wobei sich der Pädagoge gewahr sein muß, daß er kein *Clique*-mitglied und nicht deren Leiter ist, weil er sonst das zu akzeptierende *Clique*-gefüge in Frage stellen und sich die Mitglieder in ihren Rollen bedroht sehen würden.

Nachdem der Aspekt *Clique* bzw. gruppenpädagogische und gruppendynamische Gesichtspunkte in gewaltbehandelnden, pädagogischen Konzepten aus der Jugendarbeit nicht adäquat berücksichtigt ist, werden an dieser Stelle noch zwei Gesichtspunkte aus dem Blickwinkel der *Gruppenpädagogik* hinzugefügt:

- (1) Die Bedeutung, die von der *Clique* zurückgewiesenen und unbeliebten männlichen Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, erläutert BÜTTNER mit dem Mechanismus der *projektiven Identifizierung*⁸⁹. Mit diesem Begriff wird darauf verwiesen, daß einzelne Gewalttäter in Gruppenzusammenhängen bestimmte Funktionen erfüllen. Ein einzelner kann stellvertretend für scheinbar nicht gewalt-

88 Vgl. KRAUSSLACH 1981, S. 136ff.

89 BÜTTNER 1995, S. 158

tätige Gruppenmitglieder gewalttätig sein, die sich damit frei von Schuldgefühlen halten.

Auf diese Weise ist dieser eine ein essentieller Bestandteil der Clique, der nicht als Sündenbock ausgegrenzt werden darf, sondern lediglich als der gewalttätige Arm der Gruppe verstanden werden muß.

Durch den Mechanismus der *Projektion* wird ein Außenfeind zur Abbildungsfläche für cliqueninterne Spannungen. Die Cliquenmitglieder verbünden sich zur gemeinsamen Abwehr gegen einen scheinbaren Angriff von außen und bleiben gruppenintern schuldfrei⁹⁰.

Wenn KRAUSSLACH seine *Gesichtspunkte für den Umgang mit der Clique* anführt, meint er wohl, daß der Pädagoge sich in der Gefahr befindet, solch eine Abbildungsfläche zu werden, sobald er nicht behutsam genug mit der Clique umgeht.

- (2) Wie der *Prozeß des Erkennens* der Funktionalisierung von Gewalt und von Gruppenzwängen bei männlichen Kindern und Jugendlichen beginnen und aussehen könnte, erläutert BUTTON in einem themen- und geschlechtsunspezifischen Konzept zur Gruppenarbeit mit Jugendlichen⁹¹. Ihr zufolge ist es in der pädagogische Tätigkeit von entscheidender Bedeutung, daß die Jugendlichen in ihren Gruppen sehen lernen, wie sie sich gegenseitig beeinflussen, und daß sie eine erste Einsicht in die Rollenstruktur der Gruppe erlangen.

Hierzu macht sie einige methodische Vorschläge. Neben Rollenspielen, Soziodrama und Diskussionen stellt sie den Einsatz eines Fragebogens in den Vordergrund, der sich auf die augenfälligen Aspekte der Rollenübernahme in der Gruppe konzentriert und zur Untersuchung subtilerer Formen anregen soll, etwa darauf, wie sich Gruppenerwartungen im Verhalten einzelner Mitglieder ausdrücken⁹².

Die für das Prestige so mancher Clique wichtigen Außenwirkungen durch die Medienberichterstattung und die Rückkopplung dieser Berichterstattung auf die Clique werden in gewaltbehandelnden pädagogischen Konzepten selten berücksichtigt.

90 Vgl. BÜTTNER 1995, S. 159 und die Funktion des Sündenbocks bei JANKOWSKI im Abschnitt 4.1.3. dieser Arbeit

91 BUTTON 1976

92 Siehe Fragebogen 1 im Anhang. Z.B. auf die Thematik *Rollen und Gewalt* umgearbeitet, stellt dieser Fragebogen einen möglichen methodischen Zugang dar.

Bestenfalls in allgemeinen Konzeptionen zur Gruppenarbeit mit Jugendlichen finden sie Erwähnung, wenn es um den *Ruhm* der Clique geht⁹³. Deshalb wird die Bedeutung der Medienberichterstattung an dieser Stelle noch einmal eigens erwähnt.

Um die Prestigeträchtigkeit einzelner gewalttätiger Rollen in Cliquen zu vermindern, muß im weiteren Umfeld pädagogischer Tätigkeit auf die Medienberichterstattung Rücksicht, besser noch Einfluß genommen werden. Eine verhältnismäßige und dem Vorkommen adäquate Berichterstattung über Cliquenaktivitäten hat zur Folge, daß Gewalttaten von männlichen Kindern und Jugendlichen nicht zur persönlichen Aufwertung benutzt werden.

5.2.3.3. Erlebnispädagogische Akzente

Ein weiteres pädagogisches Postulat aus dem Gesichtspunkt *Rollendifferenzierung* wird hier noch gesondert behandelt.

Wie in vierten Kapitel dieser Arbeit gesehen⁹⁴, üben festgelegte Rollen in der Clique eine Anziehung aus, sofern sie ein bestimmtes Prestige beinhalten. Gleichzeitig sind mit diesen Rollen aber bestimmte gewalttätige Handlungsweisen verbunden, die das Handeln einschränken. Häufig sind diese prestigeträchtigen Rollen durch ein bestimmtes (Über-) Maß im Verbrauch von statussymbolhaften Konsumgütern gekennzeichnet.

Es wurde daraus pädagogisch abgeleitet, männlichen Kindern und Jugendlichen zu der Erkenntnis zu verhelfen, daß bestimmte Kodices oder Ideologien, wie z. B. *der Verbrauch von statussymbolhaften Konsumgütern*, ihr Handeln beeinflussen und damit ihren individuellen Entwicklungshorizont bedeutend einengen.

Im Sinne dieser Einsicht zeigt die *Erlebnispädagogik* mit ihrem zweiten pädagogischen Grundsatz einen möglichen Weg auf: Der Statuserreichung in der Gruppe durch bloßen Konsum wird die aktive *Mitgestaltung* am Gruppengeschehen entgegengesetzt⁹⁵. Die Mitgestaltung in der Gruppe birgt die Möglichkeit der Hinterfragung vorhandener Strukturen und Rollen.

In unserem Zusammenhang wird deshalb die Erlebnispädagogik näherhin befragt, wie dieses Mitgestalten aussehen kann und welche Möglichkeiten des Umgangs mit gewalttätigen Kindern und Jugendlichen sie darüber hinaus noch aufzeigt.

93 Vgl. BUTTON 1976, S. 142f.

94 Vgl. Abschnitt 4.1.3. dieser Arbeit

95 Vgl. Abschnitt 5.1.2. dieser Arbeit

Ein Beispiel für erlebnispädagogische Akzente in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen gibt BARKAU. Es soll hier exemplarisch einige pädagogische Handlungsmöglichkeiten des *Mitgestaltens* aufzeigen, da systematisierte Handlungsanweisungen aufgrund des großen Aktivitätenspielraums in der Erlebnispädagogik kaum zu erstellen sind.

Dabei ist vorab mit ZIEGENSPECK zu bemerken, daß gegenwärtig das Wort *Erlebnispädagogik* primär *natursportlich orientierte Unternehmungen* - zu Wasser, zu Lande, auch in der Luft - meint. Diese noch einseitige Ausrichtung auf *out-door-Aktivitäten*, die den derzeitigen Stand markiert, wird jedoch in Zukunft noch zugunsten von *in-door-Aktivitäten* abgebaut werden, „denn gerade auch in künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten“⁹⁶.

Aus der Praxis der aufsuchenden Arbeit mit gewaltbereiten und rechtsorientierten Jugendlichen resümiert BARKAU Wege der Veränderung im Bereich der Pädagogik⁹⁷. Einer davon wird an einer fiktiven Person als *Erlebnisaktivierung* wie folgt beschrieben.

Bei den Vorbereitungen zum ersten gemeinsamen Gruppenwochenende war es für Heino noch ein großes Problem, Lebensmittel für die Gruppe einzukaufen.... Er hatte auch Angst vor der Verantwortung und vor Fehlern, die ihn in den Augen der anderen lächerlich machen könnten. Mittlerweile, nach einigen gemeinsamen Kochaktionen, Wochenenden und Gruppenfahrten, ist Einkaufen für Heino kein Problem mehr.

Besonders auf den gemeinsamen Fahrten hat Heino Aktivitäten unternommen, die ganz anders waren als Saufen und Schlägereien und trotzdem Spaß gemacht haben. Er hat zum ersten Mal richtig gezeltet. Er hat gelernt, Kanu zu fahren und mit der Videokamera umzugehen. Heino hat gelernt, mit Konflikten innerhalb der Gruppe anders umzugehen als mit Angriff oder Abhauen.... Auch während der Fahrten fand Heino es manchmal sehr unbefriedigend. Einmal wollte er sogar nach Hause fahren, weil seine Stimmung genauso beschissen war wie das Wetter. Aber als er dann mit seinen Sachen am Bahnhof stand, hat er sich es doch noch einmal überlegt. Er hat gelernt, besser durchzuhalten. Die gemeinsamen Freud- und Leiderfahrungen haben den Gruppenzusammenhalt gestärkt.

Auch zum Reden ist Heino schon öfter gekommen, z. B. mit seinem Straßensozialarbeiter beim Paddeln, mit seinem Kumpel Ben im gemeinsamen Zelt oder innerhalb der Clique nach dem Ansehen eines Videofilms zum Thema Rechtsextremismus in der Beratungsstelle.

Eigentlich hatte Heino bei der letzten Gruppenfahrt gar nicht nach Polen gewollt. Er wußte ja, was er von den „Pollacken“ zu halten hatte, und war froh, wenn er möglichst wenig von ihnen sah. Aber da es dort billig war und auch viele Seen gab, hatte er dann doch zugestimmt. Es hat ihn dann doch überrascht, daß zumindest die Polen,

96 ZIEGENSPECK 1992, S. 141

97 Vgl. BARKAU 1995

die er auf der Fahrt kennengelernt hat, eigentlich ganz normale Menschen zu sein scheinen, die manchmal sogar ausgesprochen nett und gastfreundlich sind. Und irgendwie hat ihn die Armut der Menschen doch nachdenklich gemacht.⁹⁸

Das Beispiel verdeutlicht zum einen die unterschiedlichen abenteuerhaften (Kanu-fahren, Fahrt nach Polen) und die eher dem Alltagsbereich zuzuschreibenden (Kochen, Einkaufen) Aktivitäts- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Erlebnispädagogik.

Es erläutert zum anderen praxisnah die *Fähigkeiten und Bereitschaften*, die eine Erlebnispädagogik mit gewaltbereiten Jugendlichen fördern will:

- * Zusammenarbeit und Einordnung in eine Gemeinschaft.
- * Verantwortungsbewußtes und selbständiges Denken und Urteilen.
- * Toleranz gegenüber anderen Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse, Religion und Nationalität.
- * Soziales Engagement und Hilfsbereitschaft.
- * Verantwortungsbewußtsein gegenüber Familie, Gesellschaft und Staat⁹⁹.

Zum Erreichen dieser Ziele muß eine Erlebnispädagogik mit gewaltbereiten männlichen Jugendlichen, nach SCHULZE, vor dem in Abschnitt 5.2.2.2. dargestellten Hintergrund der Tradierung hergebrachter Männlichkeitsbilder, folgende *pädagogische Handlungsanweisungen* bedenken bzw. der Arbeit zugrunde legen:

- * Kein Befehl-Gehorsam-Prinzip, sondern Mitwirkung durch Jugendgruppenleiterprinzip.
- * Keine Entlassung aus der Verantwortung durch Hierarchie, sondern Lernen aus den Konsequenzen des eigenen Handelns.
- * Keine einfachen Weltbilder, sondern allmähliche Vermittlung der Komplexität gesellschaftlichen Miteinanders.
- * Keine Mutproben und Wettkämpfe, sondern gemeinsame Bewältigung anstehender Aufgaben¹⁰⁰.

Gerade die letzte Handlungsanweisung findet ihre Untermauerung durch jenes besprochene empirische Ergebnis, welches besagt, daß kompetitive und aversive Elemente im Umgang der Jugendlichen untereinander Gewaltverhalten bedingen kön-

98 BARKAU 1995, S. 268f.

99 Vgl. SCHULZE 1993, S. 96

100 Vgl. SCHULZE 1993, S. 97

nen¹⁰¹. Die erlebnispädagogische Handlungsanweisung *keine Mutproben und Wettkämpfe* entspricht dem pädagogischen Postulat, kompetitive und aversive Elemente in der pädagogischen Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen zum Thema Gewalt zu vermeiden und findet von daher ihre Bestätigung.

Die Erlebnispädagogik wirkt mit ihrem Grundsatz *Mitgestalten statt Konsumieren* im Sinne der geforderten Rollenreflexion der pädagogischen Postulate. Erlebnispädagogik arbeitet in und mit Gruppenzusammenhängen, doch leider finden sich genauere Handlungsanweisungen für den Aspekt *Clique* nicht ausgearbeitet. So kann an dieser Stelle nur die Handlungsanweisung bestätigt werden, keine Mutproben und Wettkämpfe mit gewaltbereiten männlichen Kindern und Jugendlichen zu veranstalten.

Insgesamt gesehen findet der Aspekt *Clique* nicht die Berücksichtigung in pädagogischen Konzeptionen und Handlungsanweisungen, der ihm aufgrund der Relevanz der Rollen und der damit verbundenen Emotionen für männliche Kinder und Jugendliche zukommt. Zwar finden sich einige pädagogische Postulate in den Handlungsanweisungen der konfliktorientierten Pädagogik, die wiederum durch Gesichtspunkte der Gruppenpädagogik erläutert werden können. Auch zielen, bei genauerer Durchsicht, die abenteuerhaften Elemente der Erlebnispädagogik auf die Wirkungen im Gruppengefüge. Eine umfassende konzeptionelle Berücksichtigung der Größe *Clique* in gewaltbehandelnden pädagogischen Konzepten mit Kindern und Jugendlichen ist jedoch nicht festzustellen.

Einen vierten und letzten bedeutsamen Aspekt hinsichtlich der gewalttätigen Einflüsse in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher betrifft die Verbindungen dieses Lebensbereiches mit anderen. Diese finden als der Aspekt der *Vernetzung* Berücksichtigung.

5.2.4. Der Aspekt Vernetzung

Der Aspekt *Vernetzung* enthält neben einer *räumlichen* und *sozialräumlichen* auch eine *zeitliche* Dimension: Es wurde gezeigt, daß durch den *Verbleib* männlicher Kinder und Jugendlicher in *ihrem Lebensbereich* Gleichaltrigengruppe und in den darin enthaltenen einseitigen und starren Rollenvorgaben über den Prozeß der Rollenverarmung eine Entwicklungshemmung eintreten kann. Aufgrund dessen kann eine Be-

101 Vgl. Abschnitt 4.1.1.2. dieser Arbeit

schränkung auf gewalttätiges Verhalten stattfinden. Weiterhin wurde zu bedenken gegeben, daß die Ursachen gewalttätigen Verhaltens häufig nicht situativ, sondern *zeitlich und räumlich versetzt* zu finden sind. Entsprechend finden gegenwärtige gewalttätige Einflüsse ihren Ausdruck oftmals erst in der Zukunft und an einem anderen Ort; oder aber gegenwärtiges Gewaltverhalten findet seine Ursache in zeitlich zurückliegenden Erlebnissen.

Aus diesen Analysen wurden die pädagogischen Empfehlungen abgeleitet, über das *Bekanntwerden und die Zusammenarbeit* mit anderen als im Lebensbereich vorhandenen Personen oder Tätigkeiten könnten männliche Kinder und Jugendliche alternative, gewaltfreie, prosoziale Verhaltensweisen entwickeln. Sie könnten auf diese Art und Weise die festen, gegebenenfalls gewalthaltigen Rollenvorgaben durchbrechen und individuellen Konstellationen folgen.

Über das Bekanntwerden und die Zusammenarbeit hinaus sollten dabei Möglichkeiten zur Aufnahme von intensiven emotionalen Beziehungen in andere Lebens- und d. h. auch Erfahrungsbereiche eröffnet werden. Je mehr Lebensbereiche Kinder und Jugendliche kennenlernen, desto mehr Dimensionen menschlichen Verhaltens und desto mehr differente Beziehungen zu anderen Menschen können sie erfahren.

Dringend angeraten erscheint in diesem Zusammenhang deshalb die *Zusammenarbeit* der offenen Jugendarbeit mit anderen Lebensbereichen männlicher Kinder und Jugendlicher, wie Schule, Beruf bzw. Ausbildung und Elternhaus, nicht zuletzt auch, weil, in der Diktion BRONFENBRENNERs, ein möglicher Übergang in einen anderen Lebensbereich mit der Zunahme des Wissens über Vorgänge und Zusammenhänge in diesem Lebensbereich erleichtert wird¹⁰².

Um dem Zeit und Ort übergreifenden Phänomen Gewalt ein Pendant in der pädagogischen Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen und ihren peers entgegensetzen zu können, ist eine *kontinuierliche Arbeit* mit ihnen zu empfehlen.

Die Gesichtspunkte des *Bekanntwerdens* und der *Zusammenarbeit* der männlichen Kinder und Jugendlichen mit Menschen in anderen Lebensbereichen treten in pädagogischen Konzepten zu Gewalt bestenfalls am Rande in Erscheinung.

In den Handlungsanweisungen der akzeptierenden Jugendarbeit wird z.B. dem Jugendarbeiter lediglich angetragen, den Jugendlichen zu vermitteln, daß sie andere, vergleichsweise auch geeignetere Umgehensweisen und Konfliktregelungsmuster verwenden als sie selbst¹⁰³. Damit werden die Kinder und Jugendlichen zwar ansatzweise mit Teilen des Lebensbereichs des Pädagogen bekannt. Eine weitergehende

102 Vgl. Abschnitt 3.1.3. dieser Arbeit

103 Vgl. Handlungsansatz Nr. 10 im Abschnitt 5.2.1.1. dieser Arbeit

Kontaktaufnahme der Jugendlichen mit anderen Lebensbereichen wird jedoch nicht angestrebt.

Der Gesichtspunkt der *Kontinuität* pädagogischer Aktivitäten und Einrichtungen wird in pädagogischen Konzeptionen zur Gewalt erkannt und seine Durchsetzung vielstimmig gefordert, wenngleich dies meist indirekt, z. B. durch die Forderung nach einer Verstärkung und besseren finanziellen Ausstattung der Jugendarbeit geschieht¹⁰⁴.

Eher selten plädieren Autoren explizit für eine kontinuierliche Arbeit, wie z. B. CLAUS und HERTER. Sie empfehlen ein Ausbauen und Verstärken des Etats und des Personals von Straßensozialarbeit, wobei insbesondere am Aufbau soziophysischer Beziehungsstrukturen, wie Netzwerke und Freizeitcliquen, zu arbeiten ist. Sie raten eine *Verstetigung* dieser Arbeitsformen dringend an¹⁰⁵.

Durch das pädagogische Postulat der beständigen Arbeit erfährt der Gesichtspunkt der Kontinuität oder Verstetigung eine weitere Untermauerung.

Die Relevanz der Kontinuität pädagogischer Aktivitäten gerade im Bereich von Gewalt unterstreicht eine Analyse von BREMEN. Im Rahmen des *Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt* (AgAG), einem Sonderprogramm mit Unterstützung des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, wurden seit 1992 über 140 Projekte gegen Aggression und Gewalt durchgeführt. Im Brennpunkt standen dabei vor allen Dingen rechtsextremistisch orientierte Jugendliche, die sich mit Gewalteskalationen wie in Hoyerswerda in das öffentliche Interesse gedrängt hatten.

BREMEN untersucht die im Rahmen des AgAG durchgeführten und gescheiterten Projekte und kommt u. a. zu dem Schluß, daß eine erfolgreiche, gewaltpräventive Jugendarbeit *langfristige Perspektiven und Planungssicherheit* statt kurzfristiger Sonderprogramme braucht¹⁰⁶.

Der Aspekt der Vernetzung erfährt hinsichtlich des Gesichtspunktes *Zusammenarbeit mit anderen Lebensbereichen* in pädagogischen Konzepten kaum Berücksichtigung. Der Gesichtspunkt der *Verstetigung* oder *Kontinuität* der pädagogischen Tätigkeit wird konzeptuell dagegen häufig, aber meist implizit, selten jedoch explizit aufgenommen. In pädagogischen Handlungsanweisungen konnten beide Gesichtspunkte des Aspektes Vernetzung nicht gefunden werden.

104 Vgl. SCHWIND u. a. 1989, S. 380

105 Vgl. CLAUS/HERTER 1994 bzw. Abschnitt 5.1.2. dieser Arbeit

106 Vgl. BREMEN 1995, S. 481

5.3. Zusammenfassung und Weiterführung

Aus der Überprüfung der möglichen Berücksichtigung der in den vier Aspekten Akzeptanz, Kommunikation, Clique und Vernetzung zusammengefaßten pädagogischen Postulate in gewaltbehandelnden pädagogischen Konzeptionen und Empfehlungen für die Erziehungspraxis lassen sich fünf unterschiedliche Gesichtspunkte und Folgerungen resümieren.

- (1) Die vier pädagogischen Aspekte der Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher sind nur analytisch zu trennen. Sie überschneiden, ergänzen und bedingen sich untereinander. Beispielsweise kann die Übernahme eines anderen als des traditionell-reaktionären Männerbildes, das sich in Sprachverhalten und Kommunikation der männlichen Kinder und Jugendlichen (Aspekt Kommunikation) zeigt, durch das Bekanntwerden und die Erfahrung mit anderen Männlichkeitsbildern in anderen Lebensbereichen (Aspekt Vernetzung) einfacher erreicht werden als ohne diese direkte Erfahrung. Bedeutend ist auch die Relevanz des Elements des Akzeptierens in der pädagogischen Tätigkeit sowohl auf individueller (Aspekt Akzeptanz) als auch sozialer Ebene (Aspekt Clique).
- (2) Die vier Aspekte finden sich teilweise oder ganz in unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und Handlungsanweisungen zur Gewalt wieder: Die akzeptierende Jugendarbeit, die Moralerziehung, die konfliktorientierte Pädagogik und die Erlebnispädagogik reichen weit in diese Thematik hinein. Darüberhinaus werden auch nicht explizit gewaltbehandelnde pädagogische Konzepte wie die emanzipatorische Jungenarbeit oder die Gruppenpädagogik zumindest tangiert.

Da Teile der theoretischen Grundlegung und ca. die Hälfte der Handlungsanweisungen der akzeptierenden Jugendarbeit durch die pädagogischen Postulate Bestätigung finden, kann diese als *ein* möglicher Weg des pädagogischen Umgangs mit Gewalt in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher eingeschätzt werden. Ein weiterer Weg ist der erlebnispädagogische: Ein Teil der theoretischen Konzeption und einige Handlungsanweisungen berücksichtigen pädagogische Postulate. Anzumerken ist freilich, daß dieses u. a. auf das Gruppengeschehen setzende Konzept keine spezifischen Handlungsanweisungen gerade bezüglich des Gruppenaspektes ausgearbeitet hat.

Aus den in der Pädagogik derzeit diskutierten Konzeptionen zum Thema *Gewalt und Jugendarbeit* lassen sich demnach insgesamt gesehen durchaus Präferenzen für die pädagogische Tätigkeit setzen, und zwar in der Option für die akzeptierende Jugendarbeit einerseits und die Erlebnispädagogik andererseits. Handlungsanweisungen aus der Moralerziehung, der konfliktorientierten Päd-

agogik und der emanzipatorischen Jungenarbeit liefern zu diesen beiden pädagogischen Konzepten überdies unverzichtbare Beiträge.

- (3) Einige pädagogische Postulate werden in vorhandenen Konzepten und Handlungsanweisungen kaum bedacht. Dies äußert sich in der unterschiedlichen Gewichtung der vier Aspekte in ihnen: Der Aspekt der Akzeptanz tritt als zentraler Ansatz hervor, der Aspekt der Kommunikation wird noch hinreichend berücksichtigt, die Aspekte Clique und Vernetzung jedoch werden nicht hinlänglich beachtet. Für ein pädagogisches Arbeiten in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher muß jedoch, wie wir sahen, die Größe *Clique* umfassende *konzeptionelle* Berücksichtigung erfahren, muß die Medienberichterstattung beeinflusst, die Zusammenarbeit mit anderen Lebensbereichen intensiviert und eine Verstetigung und Kontinuität der pädagogischen Tätigkeit angestrebt werden.
- (4) Die Vielfalt der durch die pädagogischen Postulate angeschnittenen Konzeptionen und Handlungsvorschläge bedeutet für die Pädagogik die Einsicht, daß nicht ein einzelnes Konzept eine Art *Königsweg* darstellen kann, sondern vielmehr ausschließlich ein zielgruppenspezifischer und gleichzeitig multikonzeptioneller Ansatz dem differenzierten Phänomen Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden vermag. Entsprechend ist kein Einzelkonzept mehr denkbar, allenfalls eine Art Rahmenkonstruktion für verschiedene Konzepte.

Ein solcher Rahmen muß, um ein vielgestaltiges Herangehen zulassen zu können, unterschiedlichen pädagogischen Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfeldern als eine Art *Dachkonstruktion* dienen, unter der diese zum Zwecke der Gewalteinämmung gemeinsam mit bestimmten Zielgruppen tätig sein können. Solch ein pädagogischer Ansatz wird im Abschnitt 5.3.2. mit der *sozialräumlichen Jugendpädagogik* empfohlen und vorgestellt.

Mit dem Konzept der sozialräumlichen Jugendpädagogik nun als weiterführendem gedanklichen Rahmenmodell für eine gewaltbehandelnde Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher scheint eine integrationsfähige Plattform für die weitere pädagogisch-theoretische Reflexion gefunden zu sein.

Mit diesem Ergebnis des multikonzeptionellen Ansatzes kommt die vorliegende Arbeit einer weiteren Empfehlung aus der unter Abschnitt 5.2.4. schon erwähnten Evaluation gescheiterter Projekte gegen Gewalt und Ausländerfeindlichkeit nach. BREMEN kommt in dieser Auswertung zu der Konklusion, daß es *keine pädagogische Universallösung* für das Gewaltproblem gibt. Deshalb plädiert er mit anderen Autoren dafür, „die unfruchtbare Diskussion um den richtigen Ansatz zu beenden und

statt dessen einzusehen, daß eine angemessene und erfolgversprechende Strategie die jeweilige Situation und Zielgruppe zu berücksichtigen hat“¹⁰⁷. Diese differenzierte Sichtweise, nämlich das zielgruppenspezifische Vorgehen wird in der vorliegenden Arbeit mit der nuancierten Analyse des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher praktiziert.

(5) Aus der Zusammenschau der verschiedenen pädagogischen Postulate und der pädagogischen Konzeptionen, in welchen diese Berücksichtigung finden, ergeben sich, teilweise implizit, teilweise explizit, Anforderungen an einen im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher tätigen Pädagogen. Es scheint lohnenswert, diese Anforderungen noch einmal im Überblick darzustellen, was als *Skizze eines Qualifikations- und Tätigkeitsprofils* im Abschnitt 5.3.1. dieser Arbeit geschieht. Diese Skizze muß aufgrund der Betrachtung des nur *einen* Lebensbereiches der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher jedoch lediglich ein perspektivischer Entwurf bleiben, denn der Pädagoge wird in seiner Arbeit laufend auch mit anderen Lebensbereichen der Jugendlichen konfrontiert und insofern noch anderen bzw. weiteren Anforderungen gegenübergestellt sein.

Mit der Skizze eines Qualifikations- und Tätigkeitsprofils für Pädagogen in der gewaltbehandelnden Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher wird ein gewichtiger Aspekt auf der *sozialpädagogischen* Ebene angesprochen.

Auf das eingangs angeführte Beispiel der zentralen pädagogischen Reaktionsweisen nach BRENNER zurückblickend, ist zu bemerken, daß einige Handlungsanweisungen aus seiner Auswahl für den Bereich der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher besondere Gewichtung erfahren¹⁰⁸. Es sind dies:

- * Den gewaltbereiten Jugendlichen als Person akzeptieren.
- * Moralische Kränkungen und Etikettierungen vermeiden.
- * Das Gespräch möglichst gewaltfrei führen.
- * Eine introspektive Wende herbeiführen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Vorgehensweise von BRENNER, unterschiedliche pädagogische Reaktionsweisen für die Zielgruppe Kinder und Jugendli-

107 BREMEN 1995, S. 480

108 Vgl. Abschnitt 5.1.3. dieser Arbeit

che aus einzelnen Akzentsetzungen zu kompilieren, sofern auch er pädagogische Reaktionsweisen nur im Zusammenhang als sinnvoll erachtet¹⁰⁹. In den pädagogischen Postulaten für den Lebensbereich Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher finden sich jedoch nicht alle seiner empfohlenen Reaktionsweisen wieder.

5.3.1. Skizze eines Qualifikations- und Tätigkeitsprofils für Pädagogen

Hinsichtlich des *Qualifikations- und Tätigkeitsprofils* des gewaltbehandelnden Pädagogen läßt sich nun die folgende Skizze zeichnen.

Da sich Pädagogik nicht ohne die ausführenden Personen, die Erzieher, die Sozialpädagogen usw., denken läßt und zudem die männlichen Kinder und Jugendlichen nicht zuletzt auch über Begegnungen und Beziehungen mit diesen Personen ihre Identität bilden oder verändern, ist zunächst eine kritische Betrachtung des *Standpunktes des Pädagogen bezüglich des eigenen Männlichkeitsbildes* dringend vonnöten¹¹⁰.

Im Rahmen dieser Reflexion muß er sich vor allem über sein *Verhältnis zu Gewalt* klar werden: Er muß eigenen Gefühlen, wie Angst, Ehrgeiz, Frustration oder Ärger, nachforschen und überprüfen, ob sie sich eventuell in gewalttätigen Formen äußern. Als Ausdruck der Beschäftigung hiermit muß der Pädagoge sein eigenes Sprachverhalten überprüfen und es gegebenenfalls korrigieren.

Die Aufnahme der Handlungsanweisung *moralische Kränkungen und Etikettierungen vermeiden* durch BRENNER verweist auf ein diesbezüglich oft anzutreffendes mangelndes Bewußtsein der Pädagogen, was sicherlich auch Hinweise auf weiterreichende Anforderungen an deren Ausbildungsniveau impliziert.

Der Pädagoge muß sich darauf einstellen, das *Gewalttätigkeiten auch bei Jugendlichen*, die ihm nahe stehen, immer wieder auftreten. Denn Jugendliche ernst zu nehmen bedeutet, ihre emotionalen Erlebnis- und Aktionswünsche anzuerkennen, und hier stellen Regelverletzungen einen oft unverzichtbaren Bestandteil dar. Zudem muß er sich bewußtmachen, daß ihm aus der Dynamik einer Clique negative Emotionen entgegengebracht werden können. Zum Beispiel dann, wenn die Clique gruppeninterne Spannungen durch deren Projektion auf einen Außenstehenden zu lösen versucht, so daß der Pädagoge plötzlich zum Sündenbock gemacht wird.

109 Vgl. BRENNER 1983

110 Vgl. SIELERT 1989, S. 69ff.

Ein Pädagoge, der zum Thema Gewalt mit männlichen Kindern und Jugendlichen arbeitet und sie dabei immer wieder an ihren Erfahrungen berührt, muß sich bewußt bleiben, daß er deshalb Auswirkungen *aus anderen Lebensbereichen und unterschiedlichen Vergangenheiten* zu spüren bekommt.

Um Berührungspunkte mit Personen aus anderen Lebensbereichen herzustellen, ist der Pädagoge gefordert, *Kontakte und Verbindungen* mit diesen aufzunehmen und zu pflegen. Diese Verbindungen erstrecken sich auf die Bereiche Familie, Beruf oder Ausbildung, Schule und auf weitere gesellschaftliche Institutionen, wie zum Beispiel Beratungsstellen oder Ämter. Um eine mögliche Einflußnahme der Medienberichterstattung auf von ihm betreute Jugendcliquen zu beeinflussen, sollte sich ein Pädagoge auch um einen wirkungsvollen Kontakt zu den Medien bemühen.

Um Kontaktmöglichkeiten für männliche Kinder und Jugendliche zu schaffen, sind *Räume* anzubieten, die nicht der Bestimmung einzelner Individuen oder Gruppen unterliegen, weil sich sonst womöglich Einzelpersonen und kleine bzw. neue Cliquen nicht akzeptiert fühlen könnten. Methodisch muß darauf geachtet werden, daß Einzelgänger und von der Gruppe unbeliebte Personen integriert werden, daß innerhalb der Methoden vielgestaltige, kommunikative Beziehungsmuster bevorzugt werden und keine kompetitiven oder aversiven Elemente bestimmend sind.

Thematisch sollte ein Pädagoge den Bereich *Sprache und Gewalt* aufgreifen und das Verhältnis von *Medien und Gewalt* behandeln. Intensiv sollte auf das in der Gruppe vorhandene *Männerbild* eingegangen und mögliche Alternativen dazu reflektiert werden. Die Behandlung des Männerbildes sollte auch das Verhältnis zum weiblichen Geschlecht und die Gewalt, die diesem Verhältnis innewohnen kann, berücksichtigen. Die *Gangproblematik* könnte aufgegriffen werden, um an ihr zu zeigen, in welche Zusammenhängen von Gruppenzwängen und Kodizes die männlichen Kinder und Jugendlichen selbst einbezogen sind.

Mit all dem wird ein *Weg* für den Pädagogen beschrieben, nicht aber ein *Ziel*. Am Beginn dieses Weges steht die Kontaktaufnahme und die Vertrauensbildung mit den männlichen Kindern und Jugendlichen. Doch schon vor Aufnahme der Tätigkeit ist Selbstreflexion vonnöten, die u. a. die aufgrund der gewalttätigen Ausdrucksformen so schwierige Haltung der Akzeptanz ermöglicht. Der Weg beinhaltet die Berücksichtigung aller Jugendlicher und ihrer Organisationsformen, sowie die Eingliederung von zu Gewalt tendierenden Außenseitern durch die Schaffung von freundschaftlichen Bindungen und einer von Akzeptanz geprägten Atmosphäre. Er beinhaltet ferner auch die Kontaktaufnahme zu anderen Lebensbereichen der Kinder und

Jugendlichen. Ein endgültiger Endpunkt dieses Weges ist nicht in Sicht, da gewalttätiges Verhalten durch Jugendarbeit allein nicht verhindert werden kann.

Eine Pädagogik, die in diesem Bereich mit der Schaffung und dem Einsatz von Erziehungskonzepten schnelle Wirksamkeit beabsichtigt und verspricht, ist folglich in Frage zu stellen.

5.3.2. Ein mögliches Rahmenkonzept: Sozialräumliche Jugendpädagogik

Akzeptierende Jugendarbeit, Moralerziehung, emanzipatorische Jungenarbeit, konfliktorientierte Pädagogik, Erlebnispädagogik - in all diesen pädagogischen Konzeptionen finden sich Fragmente der vier hier vorgestellten Aspekte der Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen bezüglich der Gewalt problematisiert wieder. Die pädagogischen Postulate werden in diesen unterschiedlichen, Gewalt teilweise explizit, teilweise implizit behandelnden pädagogischen Konzepten aufgegriffen und verarbeitet.

Ist für diese gewaltbehandelnden pädagogischen Konzeptionen und Handlungsanweisungen ein Rahmen, eine Art *Dachkonstruktion* denkbar, bzw. gibt es im spezifischen gewaltbehandelnden oder auch im allgemeinen pädagogischen Denken eine theoretische Konstruktion, welche die Aspekte der gewaltpräventiven Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen und die sie berührenden pädagogischen Konzepte in sich vereinbaren kann?

In Beantwortung dieser Frage soll an dieser Stelle auf das Konzept der *sozialräumlichen Jugendpädagogik* verwiesen sein und seine Einsetzbarkeit als *Dachkonstruktion* begründet werden¹¹¹.

Ausgehend von der Annahme, daß die Jugendarbeit angesichts des Strukturwandels der Jugendphase und der gesellschaftlichen Ortsveränderung der Jugendarbeit einen pädagogischen Paradigmenwechsel vollziehen muß, entwerfen Lothar BÖHNISCH und Richard MÜNCHMEIER - theoretisch begründet und pädagogisch-konzeptionell entfaltet - eine *Pädagogik des Jugendraumes*.

Sie setzen bei der These an, daß sich die konkreten Verhältnisse der Gesellschaft vor allem räumlich vermitteln, und daß es im Prozeß der Aneignung durch Kinder und Jugendliche darum geht, einen Gegenstand aus seiner Gewordenheit zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. „Der Aneignungsprozeß ist für Kinder und jüngere Jugendliche

111 Vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1989 und 1993

quasi eingebettet in den 'Raum' unserer Gesellschaft, in die konkreten durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen, räumlichen Gegebenheiten."¹¹²

In Anschluß an diesen Aneignungsbegriff entwickeln die Autoren eine pädagogische Konzeption, die sich für die Möglichkeiten, die in Räumen stecken, also für sozialräumliche Situationen sowie für erweiterte Handlungsmöglichkeiten in sozialräumlichen Aneignungsprozessen interessiert.

Die qualitative Rückbindung des Thematischen an das Räumliche bildet den Kernpunkt ihrer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Diese erstreckt sich sowohl auf die pädagogische Reflexion als auch auf die Inhalte. Als zentraler Ansatzpunkt wird, nach dem Vermitteln und Zurverfügungstellen von anregungsreichen Räumen, die Beeinflussung des Thematischen im sozialräumlichen Zusammenhang gesehen¹¹³. Das Räumliche ist dabei nicht nur Medium von Inhalten, es besitzt ebenso inhaltliche Qualität, indem es für Kinder und Jugendliche Orientierungs- und Verhaltensresource ist. So lernen Jugendliche in der offenen Situation der Jugendarbeit gewöhnlich nicht entsprechend den inhaltlichen Vorgaben der Pädagogen, sondern im Austausch von sozialräumlicher Struktur und inhaltlichem Angebot. Die Dialektik von Thema und Raum spiegelt sich in der Arbeit mit Jugendlichen wieder: „Es gilt also jugendpädagogisch, daß das Thema so eingebracht werden muß, daß es thematische Veränderungen, Verfremdungen oder gar Aufhebungen in der sozialräumlich-jugendkulturellen Dynamik zuläßt. Es gilt aber genauso, daß die Räume Möglichkeiten enthalten müssen, die jugendkulturelles Territorialverhalten ermöglichen; und schließlich: Es braucht JugendpädagogInnen (sic!), die imstande sind, mit diesen 'unvorhergesehenen' Verläufen zurechtzukommen und andere Ergebnisse als die intendierten pädagogisch zu akzeptieren.“¹¹⁴

Bereits an dieser Stelle kann aus Sicht eines Konzeptes der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext mit Blick auf die peer-group festgehalten werden, daß in der Rückbindung des Thematischen an den Raum ein vielversprechender Weg zu sehen ist: Das Thema Gewalt kann ohne die Berücksichtigung der Bezugsgruppen der männlichen Kinder und Jugendlichen, ohne ihre vorhandenen oder eben meist nicht vorhandenen sozialen Beziehungen (Dyade, N + 2-Systeme usw.) und ohne das Bereitstellen von Räumlichkeiten, die möglicherweise auch andere als die gewohnten Orientierungs- und Verhaltensmöglichkeiten beinhalten, nicht verhandelt werden¹¹⁵.

112 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 57

113 Vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 66f.

114 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 67

115 Vgl. hierzu auch KRAFELD/MÖLLER/MÜLLER 1993, S. 51ff. und 63ff.

Gleichzeitig bleiben inhaltliche und methodische Vorgaben aus, was in bezug auf gewaltpräventives pädagogisches Arbeiten einen multivarianten Ansatz gestattet.

Auch ist der Aspekt der Akzeptanz im sozialräumlichen Denken verankert. Im Zulassen sozialräumlich-jugendkultureller Dynamik und in der Anforderung an Pädagogen, auch mit unvorhergesehenen Entwicklungen in der Arbeit umgehen zu können, zeigt sich eine nicht ausschließende, durchgängig akzeptierende Haltung der sozialräumlichen Jugendarbeit gegenüber den Jugendlichen und ihren Organisationsformen.

Die Dialektik von Thematischem und Räumlichem sehen BÖHNISCH und MÜNCHMEIER in der neueren Tradition der Jugendarbeit zwar immer wieder praktisch erfahren, aber kaum konzeptionell berücksichtigt. Das Räumliche gilt meist als bloße Voraussetzung von Thema und Angebot, nicht aber als gleichwertiger Teil. Mit dem Raum wird überwiegend der Veranstaltungsort des Angebotes assoziiert. Zwar erlangt das Räumliche als pädagogischer Bezugspunkt inzwischen in bestimmten Angebotsfeldern, die mit vielfältigeren und unmittelbareren räumlichen Bezügen als die gängige außerschulische Jugendarbeit zu tun haben, eine gewisse Bedeutung, wie z. B. in der Erlebnispädagogik mit ihren Erlebnissräumen. Trotzdem bleiben in bunten Angebotsformen wie Segeltörns, Alpenerkundungen, Wildwasserraftings u. a. Räume das Medium des Erlebens, das seine pädagogische Wirksamkeit in Form von Erfahrung der körperlich-psychischen Möglichkeiten und Grenzen und des funktionalen Angewiesenseins auf andere entfalten soll. Zwar liegen in der Erlebnispädagogik konzeptionell und praktisch einige Ansatzpunkte sozialräumlichen Verständnisses vor, sozialräumliche Jugendarbeit jedoch geht, aufgrund der Situationsbegrenztheit der Erlebnispädagogik, deren Ausnahmecharakter sowie der einseitigen funktionalen Ausrichtung auf das Erlebnisziel weit über sie hinaus. Die Ansatzpunkte der Erlebnispädagogik können bestenfalls Elemente der sozialräumlichen Praxis sein. Die Pädagogik des Jugendraumes hingegen bildet für die erlebnispädagogische Disziplin sozusagen einen konzeptionellen und praktischen *Überbau*¹¹⁶.

Neben der Berücksichtigung erlebnispädagogischer Akzente zeichnet den sozialräumlichen Ansatz aus, daß er das Geschlechterverhältnis als Bezugspunkt schon in der theoretischen Konzeption beinhaltet. BÖHNISCH und MÜNCHMEIER gehen in diesem Zusammenhang davon aus, daß gerade aus der sozialräumlichen Perspektive die Wirklichkeit des Geschlechterrollenverhaltens auch in ihren institutionell verdeckten Bezügen aufgeklärt und pädagogisch umgesetzt werden kann¹¹⁷.

116 Vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 67f.

117 Vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 79

Neben der Erörterung der in unserem Kontext zu vernachlässigenden *Mädchenräume*, führen sie aus, daß *Jungenräume* durch verschiedene Formen der Dominanz gekennzeichnet sind: Die Ausgrenzung von schwächeren männlichen Jugendlichen und die Zurücksetzung von weiblichen Jugendlichen sind dabei an der Tagesordnung. Die besondere räumliche Dimension männlichen Verhaltens sehen sie durch die von WILLEMS und WINTER systematisierten Prinzipien „Außen“ und damit korrespondierend „Kontrolle“ beschrieben¹¹⁸.

Diese Prinzipien finden sich nach BÖHNISCH und MÜNCHMEIER in jugendkulturellen Stilen wieder, wie sie in ihrem sozialräumlichen Charakter von BECKER und Mitarbeitern beschrieben werden¹¹⁹. Der im Bereich der offenen Jugendarbeit am häufigsten anzutreffende Typ ist der *subkulturelle*¹²⁰. Er ist gekennzeichnet durch ein Körper-Raum-Verhalten, das ihn auf die Straße konzentriert, das auf territoriale Besetzung ohne reflexiven Rückbezug auf sich und andere aus ist. „Die symbolische und gewaltsame Besetzung von Räumen über das Sich-Anlegen mit Nachbarn oder der Polizei, das raumumkreisende Motorradfahren und die Akte der ‘Raummarkierung’ kennzeichnen einen sozialräumlichen Verhaltenstyp, bei dem es zuvörderst um die subkulturelle Kompensation des ‘Raummangels’, der ‘Raumnot’ dieser Jungen geht und weniger um die Möglichkeiten, welche in den Räumen stecken.“¹²¹ Jugendarbeit muß sich des geschlechtsspezifischen Charakters dieses Verhaltensstils bewußt sein, wenn sie versucht, Wege zu diesen Jugendlichen zu entwickeln und sie von Stigmatisierung und Kriminalisierung zu befreien.

Sozialräumliche Jugendarbeit muß dementsprechend als *kritische Jungenarbeit* versuchen, dem sozialräumlichen Verhalten der männlichen Kinder und Jugendlichen ihre Äußerlichkeit zu nehmen. Sie muß Kindern und Jugendlichen zeigen, daß Räume qualitative Möglichkeiten haben, und daß sie sich zunächst aber auf sich selbst beziehen und von da aus zu einem neuen sozialräumlichen Verhalten finden müssen. Sie sollten lernen, Räume anderen zu überlassen, und erfahren, daß Räume noch andere Möglichkeiten besitzen, als sich selbst zu inszenieren: Es ist in der

kritischen Jungenarbeit wichtig, Jungen erst einmal aus den Räumen und ihrer selbstverständlichen Nutzung heraus zu sich selbst zurückzuführen und von da aus ihr Außenverhalten neu zu qualifizieren. Die in der Praxis der Jungenarbeit inzwischen geübte Pädagogik der ‘Rollenerweiterung’ auf die Eigenschaften und Fähigkeiten des anderen Geschlechts kann dabei in der Lage sein, neue ‘innere’ Persönlichkeitsselemente in das Jungenverhalten zu bringen und so die jugendkulturellen Räume von

118 WILLEMS/WINTER 1991, S. 422ff.

119 Vgl. BECKER/EIGENBRODT/MAY 1984 und BECKER/HAFEMANN/MAY 1984

120 Vgl. zu den *sozialen Milieus* von BECKER u. a. auch die *jugendlichen Handlungstypen* nach LENZ und deren Vergleich bei HANKE 1991.

121 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 85f.

dem klassischen außenorientierten, männerdominanten Jungenverhalten zu entlasten.¹²²

Männliche Kinder und Jugendliche können so lernen, unterschiedlich nuancierte Räume zu erfahren und sich in sensiblen sozialen Zwischenräumen zu verhalten.

Der für das Verständnis der Entstehung von Gewalt bei männlichen Kindern und Jugendlichen wichtige Faktor des Geschlechts wird in der sozialräumlichen Jugendpädagogik mit der Berücksichtigung von Mädchen- und Jungenräumen von vorneherein miteinbezogen und somit das oben angeratene Thema *Geschlechterverhältnis* als zentrale Thematik immer mitbedacht.

Darüber hinaus finden sich in der Praxis sozialräumlicher Jugendarbeit weitere Hinweise für die Brauchbarkeit als Rahmenkonzept.

Gerade das Verständnis *professioneller Jugendarbeit mit sozialräumlichem Charakter* macht noch einige weiterführende Hinweise möglich.

BÖHNISCH und MÜNCHMEIER führen aus, daß hochqualifizierte Berufe heutzutage durch interne Ausdifferenzierung und arbeitsteilige Mehrdimensionalität gekennzeichnet sind, die zum Beispiel darin bestehen, daß Ausbildung und Praxis nicht mehr in einem unmittelbaren, sondern in einem mittelbaren Verhältnis zueinander bestehen. „Dies bedeutet, daß der institutionellen Prägnanz des Berufsbildes nicht die verwaltungsförmige Ausführung desselben im Berufsalltag entsprechen muß, daß vielmehr beides zugunsten einer hohen situativen Autonomie auseinandertritt. Das gilt insbesondere in solchen Professionen, wo ein hohes Maß an Kreativität verlangt ist.“¹²³ Und die Arbeit in sozialräumlichen Dimensionen verlangt ein hohes Maß an Kreativität.

So muß der professionelle Jugendarbeiter zum einen *Raumwächter* nach innen sein: „Zu verhindern, daß einzelne Gruppen etwas besetzen, für sich okkupieren, zu ermöglichen, daß neue Gruppen einmünden können - kurz: Den Raum gestaltbar zu halten.“¹²⁴

Zum anderen liegt eine Aufgabe des Pädagogen in der Vernetzung nach außen: Jugendarbeit muß nach außen transparent gemacht werden, ohne die *Binnenintimität* zu verletzen. Vernetzung bedeutet hierbei auch, den Jugendlichen über das eigene Vorbild des Pädagogen hinaus Vergleichsmöglichkeiten unterschiedlicher Lebensstile und Zugänge zu anderen Menschen zu eröffnen.

122 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 87

123 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 107f.

124 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 108

Gerade auch der Pädagoge selbst rückt hier wieder ins Blickfeld. Er kann es sich nicht leisten, nur aus seiner Berufsrolle heraus mit den Jugendlichen umzugehen, vielmehr ist er von ihnen auch als Person gefragt. Seine persönlichen Wertvorstellungen, seine Verständigungsfähigkeit und seine individuellen biographischen Entscheidungen besitzen Vorbildfunktion. Dies erfordert Persönlichkeiten, die sich „ihrerseits auseinandersetzen mit den Entwicklungen um sie herum, die selber einbezogen sind in Verständigungsnetze, sie selber daran arbeiten, zu verstehen, was mit ihnen und um sie herum geschieht“¹²⁵.

Sozialräumliche Jugendarbeit verlangt vom Pädagogen weiterhin ein verändertes Informationsverhalten: Er muß über die sozialräumlichen Gegebenheiten, sein soziales Umfeld und die Region Bescheid wissen. Diese sozialräumliche Kundigkeit zielt nicht nur auf eine theoretische Analyse, sondern auf ein praktisches Wissen, das auch weiß, wie man Zugang zu regionalen Gelegenheiten und Gegebenheiten findet. Ihr Erwerb setzt deshalb voraus, sich in der Region zu engagieren und ein eigenes pädagogisches Profil zu entwickeln¹²⁶.

Mit diesem Verständnis von Professionalität kommt die sozialräumliche Jugendarbeit weiteren Aspekten und Forderungen der pädagogischen Postulate entgegen. Für die Einlösung der Mehrdimensionalität stellt sie den Gesichtspunkt der Vernetzung zur Verfügung, der zu weiten Teilen dem Aspekt Vernetzung der pädagogischen Postulate entspricht. Vergleichsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Lebensstilen und Zugänge zu anderen Menschen bedeuten eine wertvolle Verbindung zu anderen Lebensbereichen und die Erweiterung der Rollenvorbilder. Das veränderte Informationsverhalten bedeutet auch eine Einflußnahme auf die Medien, welche zur Entkräftung prestigeschaffender Berichterstattung gefordert wurde - hiermit ist der Aspekt Clique angeschnitten.

Bedeutsam ist auch die Beachtung der Person des professionell Tätigen. Die in den pädagogischen Postulaten geforderten selbstreflexiven Bemühungen werden in der sozialräumlichen Konzeption mit der Forderung nach Reflexion der persönlichen Wertvorstellungen und biographischen Entscheidungen bedacht und zwar thematisch unspezifisch, aber eben doch aufgegriffen. Mit der Forderung nach der Analyse der eigenen Verständigungsfähigkeit findet sich zudem ein Hinweis auf die Bedeutung des Aspektes Kommunikation in der pädagogischen Tätigkeit. In dieser Beschreibung der Anforderungen an sozialräumlich tätige Professionelle werden zudem die

125 BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 109

126 Vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 110

Überschneidungen zum skizzierten Qualifikations- und Tätigkeitsprofil eines in der gewaltpräventiven Arbeit der Gleichaltrigengruppe tätigen Pädagogen deutlich.

Die Aspekte Akzeptanz, Clique, Vernetzung und Kommunikation finden im sozial-räumlichen Jugendarbeitsansatz konzeptionell sowie als Grundlage für die Praxis partiell oder nahezu ganz Berücksichtigung. Auch pädagogische Teildisziplinen wie die Erlebnispädagogik finden ein konzeptionelles Dach in der Pädagogik des Jugendraumes. Die kurze Analyse der sozial-räumlichen Jugendpädagogik weist auf die Möglichkeiten hin, die dieser Paradigmenwechsel einer gewaltbehandelnden pädagogischen Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher bieten kann.

5.3.3. Ausblick

- (1) In dieser Arbeit wurde nur ein Teilbereich der Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen, der des Lebensbereiches Gleichaltrigengruppe, auf seine Entwicklungspotentiale oder -hemmnisse hinsichtlich Gewalt untersucht. Zudem finden auch nicht alle zentralen Axiome zur Untersuchung empirischer Arbeiten innerhalb dieses Lebensbereiches Berücksichtigung, da z. B. für kontextübergreifende Dyaden keine zugrunde legbaren Untersuchungen zu finden waren. So versteht sich diese Arbeit in der Beschreibung und Erforschung von einigen relevanten Bestandteilen der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher als eine erste Annäherung an die komplexen Zusammenhänge in diesem Lebensbereich.
- (2) Andere für die Entwicklung von männlichen Kindern und Jugendlichen wichtige Lebensbereiche können nach dem *Konzept der Entwicklung von Gewaltverhalten im human-ökologischen Kontext* auf ihre Gewaltpotentiale hin untersucht werden. Unterschiedliche Gewalteinflüsse können nach der Gewalttypologie von GALTUNG identifiziert und pädagogisch berücksichtigt werden. Auch ein Vergleich sowohl der Elemente von Lebensbereichen als auch ganzer Lebensbereiche von männlichen Kindern und Jugendlichen mit denen weiblicher scheint lohnenswert, zumal dadurch deutlich werden könnte, wie sich das gewalttätige Verhalten in seiner geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeit und Bedingtheit entwickelt. Auf diese Art und Weise können für unterschiedliche Lebensbereiche pädagogische Konzeptionen zum Umgang mit gewaltbereiten und -tätigen Jugendlichen erstellt bzw. verbessert werden. Schließlich kann durch eine Verbesserung der

Entwicklungsbedingungen für den einzelnen eine Minderung in Häufigkeit und Qualität von Gewalthandeln erreicht werden.

Mit der Aufarbeitung weiterer Lebensbereiche und der Überprüfung einer möglichen Einordnung dieser Ergebnisse könnte das hier als allgemeine *Dachkonstruktion* vorgestellte pädagogische Konzept der sozialräumlichen Jugendpädagogik weitere Unterstützung erfahren. Damit kann auch der von BÖHNISCH und MÜNCHMEIER für die Jugendpädagogik vorgeschlagene Paradigmenwechsel eine weitere Unterstützung erhalten.

- (3) Die vorliegenden Ergebnisse und die notwendige weitere Aufarbeitung unterschiedlicher Lebensbereiche verweisen darauf, daß die Jugendarbeit hinsichtlich der Gewalt gefordert ist wie lange nicht.

Verwiesen ist auch darauf, daß über pädagogische Bemühungen hinaus weitere gesellschaftliche Aktivitäten erforderlich sind, und dies vor allem im Bereich der so viele Lebensbereiche beeinflussenden Politik. Insgesamt gesehen sind umfassende Programme vonnöten, wie z.B. das *comprehensive programming*¹²⁷, um das vielschichtige Gewaltproblem angehen zu können.

Die hier aufgezeigten pädagogischen Aspekte des Umgangs mit dem Thema Gewalt in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher können sich nur als Teil dieser umfassenden Bemühungen verstehen.

Bei allen Aktivitäten muß das human-ökologische Prinzip der umfassenden Betrachtung einer Thematik mitbedacht werden, was HURRELMANN zu der Formulierung veranlaßt: „Politisch, psychologisch, pädagogisch und sozial effektiv fördern und helfen können wir nur, wenn wir die Lebenssituation ‘Jugend’ als Ganze im Auge haben.... Wir müssen uns auf die wirklichen Ausgangsbedingungen für das Auftreten der gewaltbezogenen Symptome konzentrieren, die eine komplexe strukturelle Verankerung haben.“¹²⁸

Human-ökologisch ist abschließend mit BRONFENBRENNER vor allzu großen sowohl pädagogischen als auch politischen Machbarkeitsphantasien zu warnen, wenn er bemerkt, daß „die individuelle Entwicklung in manchen Fällen durch extreme Stabilität des Systems behindert werden“¹²⁹ kann. Denn die Einsicht, daß sich Ge-

127 Vgl. GOLDSTEIN 1994. Das *comprehensive programming* umfaßt *street work*, *social programming* und das *criminal justice system*.

128 HURRELMANN 1989, S. 17f.

129 BRONFENBRENNER 1981a, S. 258

waltverhalten durch ein vielfältiges Geflecht von Einflüssen entwickelt, bedeutet auch, daß vielfältige einflußnehmende Instanzen und Faktoren einer Berücksichtigung bzw. einer Änderung bedürfen. Und das wird für den einzelnen umso schwieriger, je komplexer die Beziehungsgeflechte werden, bzw. ökologisch gesagt, je weiter die beeinflussenden Faktoren vom Mikrosystem entfernt in Richtung Makrosystem liegen.

5.3.4. Kurzzusammenfassung der Ergebnisse

Von den beiden eingangs zugrunde gelegten Gesichtspunkten ausgehend - *Jugendgewalt ist männlich* und *Gewalteinflüsse erzeugen Gewaltverhalten* - wird im ersten Teil der vorliegenden Arbeit aufgezeigt, daß nur ein erweiterter Gewaltbegriff dem vielgestaltigen Phänomen Gewalt gerecht wird.

Weiterhin wird deutlich, daß bezüglich der Frage, wie sich männliches Gewaltverhalten entwickelt, die Erklärungsmodelle der Psychologie und der Soziologie nicht hinreichend befriedigen. Erst der die personalen und strukturellen Einflüsse umfassende Ansatz der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext erlaubt im Zusammentragen von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen Einblick in die Wirkungszusammenhänge in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher.

Die Befunde der Analyse der Wirkungszusammenhänge in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher im zweiten Hauptteil der Arbeit weisen, im Rahmen der Suche nach Möglichkeiten der Gewaltverringerung, auf vielgestaltige pädagogische Postulate, die sich in vier Aspekten zusammenfassen lassen: Akzeptanz, Kommunikation, Clique und Vernetzung.

Vom zentralen Interesse der vorliegenden Arbeit ausgehend, welche Möglichkeiten der Prävention und Intervention die Pädagogik bei der beschriebenen Klientel bezüglich Gewalt hat, lassen sich zudem folgende Gesichtspunkte und Folgerungen resümieren:

- * Die vier pädagogischen Aspekte der Arbeit mit der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher sind nur analytisch zu trennen, da sie sich überschneiden, ergänzen und untereinander bedingen.

- * Diese vier Aspekte finden sich teilweise oder ganz in unterschiedlichen pädagogischen Konzepten zur Gewalt wieder: Die akzeptierende Jugendarbeit, die Moralerziehung, die konfliktorientierte Pädagogik und die Erlebnispädagogik reichen weit in diese Thematik hinein. Darüberhinaus werden auch die emanzipatorische Jungenarbeit und die Gruppenpädagogik tangiert.
- * Werden die pädagogische Postulate hinsichtlich der Aspekte Akzeptanz und Kommunikation in vorhandenen Konzepten und Handlungsanweisungen noch hinreichend bedacht, so werden demgegenüber Postulate der Aspekte Clique und Vernetzung kaum beachtet.
- * Die in der vorliegenden Arbeit gewonnene Einsicht, daß kein einzelnes pädagogisches Konzept dem differenzierten Phänomen des Gewaltverhaltens in der Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden vermag, führt zu der Dachkonstruktion der sozialräumlichen Jugendpädagogik. Mit diesem theoretischen Rahmen lassen sich die verschiedenen pädagogischen Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder zum Zwecke der Gewalteindämmung zusammenführen - ein möglicher Streit um das *richtige* Konzept wird aufgehoben.
- * Aus der Zusammenschau der verschiedenen pädagogischen Postulate und der pädagogischen Konzeptionen, in welchen diese Berücksichtigung finden, ergeben sich Anforderungen an einen im Lebensbereich Gleichaltrigengruppe männlicher Kinder und Jugendlicher tätigen Pädagogen. Diese Skizze eines Qualifikations- und Tätigkeitsprofils beinhaltet im wesentlichen reflexive Momente bezüglich des eigenen Männlichkeitsbildes und des Verhältnisses zu Gewalt.

6. ANHANG

Schaubild 1: Typologische Ansätze abweichenden Verhaltens

MERTON: Typologie der Formen individueller Anpassung ¹		
Anpassungsformen	Kulturelle Ziele	Institutionelle Mittel
1: Konformität	+	+
2: Innovation	+	—
3: Ritualismus	—	+
4: Rückzug	—	+
5: Rebellion	— +	— +

WISWEDE: Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens ²	PETERS: Versuch einer Klassifikation: Arten abweichenden Verhaltens ³
<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Kriminalität ⇨ Terrorismus ⇨ Selbstmord ⇨ Sexuelle Abweichungen ⇨ Geisteskrankheit ⇨ Alkoholismus und Drogenkonsum 	<p>1. <i>Heimliche, persönliche, interessierte und zweckrationale Devianz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇨ Innovation, ⇨ Vergewaltigung, ⇨ Prostitution <p>2. <i>Heimliche, persönliche, interessierte und affektuelle Devianz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇨ Aggressionskriminalität, ⇨ Homosexualität ⇨ Stigmatisierter Drogenkonsum, ⇨ Selbstmord <p>3. <i>Öffentliche, persönliche und interessierte Devianz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇨ Punkverhalten, ⇨ Rockerverhalten <p>4. <i>Öffentliche, persönliche und desinteressierte Devianz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇨ Terrorismus, ⇨ Begrenzte Regelverletzungen

1 Vgl. MERTON 1995, S. 135

2 Vgl. WISWEDE 1979, S. 46-59

3 Vgl. PETERS 1989, S. 33. Begrenzte Regelverletzungen sind z. B. Sitzblockaden

Fragebogen 1: Gruppenbefragung⁴

Name:

Gruppe:

1. Gibt es Leute in der Gruppe, die sich ganz auf ihre besondere Weise benehmen?

Name

Besonderheit

2. Gibt es Leute in der Gruppe, die etwas Besonderes für die Gruppe tun?

Name

Besonderheit

3. Wie würdest Du einstufen, was jeder einzelne in der Gruppe tut, hinsichtlich:

(a) Ideen vorschlagen, was ihr tun könnt?

(b) Dafür sorgen, daß die Dinge gemacht werden?

(c) Frieden stiften?

(d) Die Gruppe anführen?

(e) Die Gruppe stören?

(f) Für Spaß sorgen?

Gib dazu jedem 1 bis 5 Punkte (1 = wenig, 5 = viel).

Name	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)

4. Wie stuftst Du dich selbst in dieser Gruppe ein?

--	--	--	--	--	--	--

4 Vgl. BUTTON 1976, S. 193ff

5. Gehörst Du auch noch anderen Gruppen an? Wie würdest Du Dich in diesen Gruppen einstufen?

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)

6. Wenn die Gruppe jetzt etwas unternehmen würde:

- (a) Wer hätte wahrscheinlich den Vorschlag dazu gemacht?
- (b) Wie wäre darüber entschieden worden?
- (c) Wie würdest Du es erfahren?
- (d) Wer würde Deiner Ansicht nach die Sache am besten organisieren?
- (e) Wer würde es dann tatsächlich organisieren?

7. Wenn Du wolltest, daß die Gruppe etwas unternimmt:

- (a) Bei wem würdest Du Unterstützung suchen?
- (b) Wer könnte die Sache am ehesten verhindern, wenn er wollte?
- (c) Wer könnte die anderen überzeugen, wenn er wollte?

7. LITERATURVERZEICHNIS

- AKTIONSPROGRAMM GEGEN AGGRESSION UND GEWALT (AGAG) (Hrsg.) (1992), Informationsdienst 1/92: Projekte im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Berlin
- AKTIONSPROGRAMM GEGEN AGGRESSION UND GEWALT (AGAG) (Hrsg.) (1993), Informationsdienst 1/93: Lernziel Gewaltfreiheit. Berlin
- ANDERS, M. (1976), Gruppenarbeit mit auffälligen Jugendlichen. Katzmann, Tübingen
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FRIEDENSPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.) (1985), Prädikat: Gewalttätig. Erziehung mit Gewalt - Erziehung zur Gewalt. München
- ARCHER, J. (1988), The behavioural biology of aggression. Cambridge University Press, Cambridge
- ARCHER, J. (Hrsg.) (1994), Male violence. Routledge, London/New York
- ARCHER, J./BROWNE, K. (Hrsg.) (1989), Human aggression: Naturalistic approaches. Routledge, London/New York
- BAACKE, D. (1979), Der ökologische Ansatz. In: BAACKE, D. (Hrsg.), Die 13- bis 18jährigen. München
- BAACKE, D. (1989), Jugend. In: LENZEN (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg. S. 799-807
- BANDURA, A. (1973), Aggression, a social learning analysis. Prentice Hall, Englewood Cliffs/New York. Im Deutschen erschienen unter: BANDURA, A. (1979), Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Kohlhammer, Stuttgart
- BARKAU, H. (1995), Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus: Handlungsansätze aus integrativer Sicht. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 43, Heft 6, S. 266-270
- BARTH, A. (1994), „Ich gegen meinen Bruder“. In: Der Spiegel. Heft 3, S. 78-91
- BAURMANN, M. C./PLATE, M./STÖRZER, H. U. (1988), Polizeirelevante Aspekte bei der Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff. In: BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.), S. 103-152
- BAURMANN, M. C. (1992), Männerfokus = Gewaltfokus = Täterfokus? In: WEILBACH/KIESSLING (Hrsg.), S. 30-63
- BAURIEDL, T. (1992a), Zur Psycho-Ökologie der Gewalt. In: ROHDE-DACH-SER, Ch. (Hrsg.), Beschädigungen. Psychoanalytische Zeitdiagnosen. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen. S. 165-189
- BAURIEDL, T. (1992b), Wege aus der Gewalt. Analyse von Beziehungen. Herder, Freiburg im Breisgau
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (1994), Jugend und Gewalt. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situation, Ursachen, Maßnahmen. Bericht der Bayerischen Staatsregierung. München
- BECKER, H. S. (1963), The outsiders. The Free Press, Glencoe

- BECKER, H./EIGENBRODT, J./MAY, M. (1984), Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 30, S. 499-517
- BECKER, H./HAFEMANN, H./MAY, M. (1984), „Das ist hier unser Haus, aber...“ Raumstruktur und Rauman eignung im Jugendzentrum. Extrabuch, Frankfurt am Main
- BEDACHT, A./DEWALD, W./HECKMAIR, B./MICHL, W./WEIS, K. (Hrsg.) (1992), Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München, Fachbereich Sozialwesen
- BELSCHNER, W. (1971), Das Lernen aggressiven Verhaltens. In: SELG, H. (Hrsg.), Zur Aggression verdammt? Kohlhammer, Stuttgart
- BENKMANN, R. (1987), Sanktion und Streit unter Kindern. Eine qualitative Untersuchung zu Dominanz und Egalität in Gleichaltrigenbeziehungen, dargestellt am Beispiel dyadischer Interaktionen von Jungen im Alter von 12 Jahren einer Schule für Lernbehinderte. Dissertation, Berlin
- BERGMANN, A. (1983), Das Unrecht der Nötigung (§ 240 StGB). Duncker/Humboldt, Berlin
- BERKOWITZ, L. (1993), Aggression. It's causes, consequences, and control. Temple University Press, Philadelphia
- BEYNON, J. (1989), A school for men: An ethnographic case study of routine violence in schooling. In: ARCHER/BROWNE (Hrsg.), S. 122-150
- BILDEN, H. (1991), Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.), S. 279-301
- BJÖRKQVIST, K./LAGERSPETZ, K. M. J./KAUKIAINEN, A. (1992), Do girls manipulate and boys fight? Development trends in regard to direct and indirect aggression. In: Aggressive behavior. Jg. 18, S. 117-127
- BLANKERTZ, H. (1981), Laudatio. In: Neue Sammlung. Jg. 21, Heft 3, S. 186-191
- BLEI, H. (1970), Die Auflösung des strafrechtlichen Gewaltbegriffs. In: Juristische Arbeitsblätter (o. S.)
- BOECKMANN, O. (1986), Was ist Gewalt? In: Juristenzeitung. Jg. 41, Heft 22, S. 1050-1051
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R. (1989), Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Juventa, Weinheim/München. 2. Auflage
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R. (1993), Pädagogik des Jugendraumes. Zur Begründung einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Juventa, Weinheim/ München. 2. Auflage
- BÖHNISCH, L./WINTER, R. (1993), Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Juventa, Weinheim/ München
- BORKOWSKI, M./MURCH, M./WALKER, V. (1983), Marital violence - the community response. London/New York
- BRAIN, P. F./BENTON, D. (Hrsg.) (1981), The biology of aggression. Sijhoff & Noordhoff, Alphen aan den Rijn
- BRENNER, G. (1993), Zur Auseinandersetzung mit Gewaltbereitschaft. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 41, Heft 5, S. 230-237
- BREMEN, B. (1995), Projekte gegen Ausländerfeindlichkeit und Gewalt - eine kritische Bilanz. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 43, Heft 11, S. 475-482

- BREZINKA, W. (1986), Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München. 2. verbesserte Auflage
- BRONFENBRENNER, U. (1961), Ein Modell für die Analyse von Eltern-Kind-Beziehungen. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 58-76
- BRONFENBRENNER, U. (1970), Jugendliche zwischen Erwachsenen und Kameraden: Reaktion auf sozialen Druck von Erwachsenen im Gegensatz zu Druck von Kameraden bei Schülern aus sowjetischen Tages- und Heimschulen vor dem Hintergrund einer amerikanischen Stichprobe. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 92-112
- BRONFENBRENNER, U. (1971), Umwelt und Aggression - Die zerbröckelnde Einheit der amerikanischen Familie. In: Neue Sammlung. Jg. 11, Heft 4, S. 295-310
- BRONFENBRENNER, U. (1973), Entwicklungspsychologie und Sozialpolitik. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 168-198
- BRONFENBRENNER, U. (1974a), Developmental research and public policy. In: ROMANYSHYN, J. v. (Hrsg.), Social science and social welfare. Council on social work education, New York
- BRONFENBRENNER, U. (1974b), The origins of alienation. In: Scientific American. Nr. 231, S. 53-61
- BRONFENBRENNER, U. (1976a), Ökologische Sozialisationsforschung. Herausgegeben von K. LÜSCHER. Klett, Stuttgart
- BRONFENBRENNER, U. (1976b), Anlage und Umwelt: Eine Neuinterpretation der vorliegenden Ergebnisse. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 33-57
- BRONFENBRENNER, U. (1976c), Wer kümmert sich um unsere Kinder? In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 131-167
- BRONFENBRENNER, U. (1976d), Ökologische Sozialisationsforschung - Ein Bezugsrahmen. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 199-220
- BRONFENBRENNER, U. (1979), The ecology of human development. Cambridge, Mass. Harvard University Press
- BRONFENBRENNER, U. (1981a), Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Herausgegeben von K. LÜSCHER. Klett-Cotta, Stuttgart
- BRONFENBRENNER, U. (1981b), Soziale Umweltzerstörung. In: Neue Sammlung. Jg. 21, Heft 3, S. 176-185
- BRONFENBRENNER, U. (1983), Ökologische Perspektiven zur Kinder- und Familienpolitik. In: Neue Praxis. Jg. 13, Heft 1, S. 5-13
- BRONFENBRENNER, U./RODGERS, R./DEVEREUX, E. (1968), Regeln des sozialen Verhaltens bei Schulkindern aus vier Ländern. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 77-91
- BRONFENBRENNER, U./CAPLAN, D./EYAL, N./KAVVANAKI, S./KIELY, E. (1976), Die Auswirkung russischer und hebräischer Anweisungen auf die Reaktion von Einwandererkindern in Israel auf sozialen Druck. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 113-130
- BRÜNDEL, H./HURRELMANN, K. (1994a), Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? Droemer Knauer, München
- BRÜNDEL, H./HURRELMANN, K. (1994b), Zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B. 38/94, S. 3-9

- BÜTTNER, Ch. (1993), Wut im Bauch: Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Beltz, Weinheim
- BÜTTNER, Ch. (1995), Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- BÜTTNER, Ch./TRESCHER, H.-G. (Hrsg.) (1987), Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Krabbelstube, Schule, Heim, Hort, Jugendarbeit, Arbeitslose, Hochschule. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.) (1986), Was ist Gewalt? -Auseinandersetzung mit einem Begriff-. Band 1 (BKA-Forschungsreihe. Sonderband). Wiesbaden
- BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.) (1988), Was ist Gewalt? -Auseinandersetzung mit einem Begriff-. Band 2 (BKA-Forschungsreihe. Sonderband). Wiesbaden
- BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.) (1996), Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 1995. Wiesbaden
- DER BUNDESMINISTER DES INNERN (Hrsg.) (1993), Extremismus und Gewalt. 2 Bände. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1995), Medienpaket: „Gewalt gegen Frauen und Mädchen“. Bonn. 2. überarbeitete Auflage
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (1994), Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- BUTTERWEGGE, Ch. (1994), Jugend, Gewalt und Gesellschaft. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 42, Heft 9, S. 384-394
- BUTTON, L. (1976), Gruppenarbeit mit Jugendlichen. Kösel, München
- CALLIESS, R.-P. (1974), Der Begriff der Gewalt im Systemzusammenhang der Straftatbestände. Recht und Staat 430/431. Tübingen
- CLADDER-MICUS, A./KOHAUS, H. (1995), Ambulantes Antiaggressivitätstraining mit gewalttätigen Jugendlichen. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 43, Heft 6, S. 257-265
- CLAUS, T./HERTER, D. (1994), Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B. 38/94, S. 10-20
- CONNELL, R. W. (1991), Live fast and die young: The construction of masculinity among young working-class men at the margin of the labour market. In: Australian and New Zealand Journal of Sociology. Jg. 27, Heft 2, S. 141-171
- CREIGHTON, A./KIVEL, P. (1993), Die Gewalt stoppen. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr
- CROWTHER, Ch. (1994), „Strukturelle Gewaltgefährdungen“. In: Pro Jugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Ausgabe Bayern. Heft 1, S. 16-17
- CUBE, F. von (1993), Gewaltfreie Aggression. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), S 37-51
- DEUTSCHER BUNDESTAG, REFERAT ÖFFENTLICHKEITSARBEIT (Hrsg.) (1993), „Männer gegen Männer-Gewalt“ und „Jugend und Gewalt“: zwei Anhörungen des Ausschusses für Frauen und Jugend. Bonn

- DeROSIER, M. E./CILLESEN, A. H. N./COIE, J. D./DODGE, K. A. (1994), Group social context and children's aggressive behavior. In: *Child Development*. Jg. 65, S. 1068-1079
- DIJK, L. van (1993), Als Nazi geboren wird keiner: Gegen Fremdenhaß und Gewalt in Schule und Elternhaus. Patmos, Düsseldorf
- DISHION, T. J. (1990), The family ecology of boy's peer relations in middle childhood. In: *Child development*. Jg. 61, S. 874-892
- DISHION, T. J./PATTERSON, G. R./GRIESLER, P. C. (1994), Peer adaptations in the development of antisocial behavior. In: HUESMANN (Hrsg.), 61-95
- DISHION, T. J./ANDREWS, D. W./CROSBY, L. (1995), Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. In: *Child development*. Jg. 66, S. 139-151
- DOLLARD, J./DOOB, L. W./MILLER, N. E./MOWRER, O. H./SEARS, R. R. (1939), *Frustration and aggression*. Yale University Press, New Haven
- DREHER, E./TRÖNDLE, H. (1993), *Strafgesetzbuch und Nebengesetze*. Beck, München. 46., neubearbeitete Auflage des von O. Schwarz begründeten Werkes
- DREESMANN, H. (1986), Zur Psychologie der Lernumwelt. In: WEIDENMANN, B. u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. PVU, München/Weinheim. S. 447-491
- ECKERLE, G.-A./KRAAK, B. (1995), Werterziehung reicht nicht oder Plausibilität kann gefährlich sein. Zur Erziehung gegen Gewalt. In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 49, S. 645-661
- ECKERT, R. (1994), Gesellschaft und Gewalt - ein Aufriß. In: *Soziale Welt*. Heft 3, S. 358-374
- ECKERT, R./KAASE, M./NEIDHARDT, F./WILLEMS, H. (1990), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus soziologischer Sicht. Gutachten der Unterkommission III. In: SCHWIND (Hrsg.), S. 293-414
- ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C. (1990), *Jungensozialisation in der Schule*. Eine Expertise. Gemeindedienste und Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Darmstadt. 3. Auflage
- ERON, L. D. (1994), Theories of aggression: From drives to cognitions. In: HUESMANN (Hrsg.), S. 3-11
- ERWIN, P. (1993), *Friendship and peer relations in children*. Wiley, Chichester
- FALLER, K./HAHN, R./ZEIMENTZ, R. (Hrsg.) (1993), *Dem Haß keine Chance*. Wie ist die Gewalt zu stoppen? PapyRossa, Köln
- FELDMANN-BANGE, G./KRÜGER, K.-J. (Hrsg.) (1986), *Gewalt und Erziehung*. Psychiatrie Verlag, Bonn
- FERGUSON, T. J./CILLESEN, A. H. N. (1992), Individual and peer-group factors in the stability of social status, antisocial, and prosocial behaviors. In: FRACZEK/ZUMKLEY (Hrsg.), S. 115-135
- FINGER-TRESCHER, U./TRESCHER, H.-G. (1992), *Aggression und Wachstum*. M. Grönewald Verlag, Mainz

- FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H.-J. (Hrsg.) (1985), (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Juventa, Weinheim/München
- FRACZEK, A./KIRWIL, L. (1992), Family life and child aggression: Studies on some socialization conditions for development of aggression. In: FRACZEK/ ZUMKLEY (Hrsg.), S. 153-169
- FRACZEK, A./ZUMKLEY, H. (Hrsg.) (1992), Socialization and aggression. Springer Verlag, Berlin/Heidelberg
- FREUD, S. (1942), Gesammelte Werke, Bd. I - XVII. Imago Publishing Co., Ltd., London
- FREUND, T./GREBE-BRUNS, B. (1993), „Und bist du nicht willig...“ Konfliktlösungsstrategien und Gewaltprävention in der pädagogischen Praxis. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 41, Heft 5, S. 213-221
- FRIEBEL, H. (1976), Aggressivität und Gewalt. Arbeitsmaterialien und Diskussionen zur konstruktiven Aggressionserziehung und kritischen Gewaltkontrolle. Hammer, Wuppertal
- FRIEBEL, H. (1991), Die Gewalt, die Männer macht. Lese- und Handbuch zur Geschlechterfrage. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- FROMM, E. (1979), Sigmund Freuds Psychoanalyse - Größe und Grenzen. Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- FRUDE, N./GAULT, H. (Hrsg.) (1984), Disruptive behaviour in schools. John Wiley & Sons, Chichester
- GALTUNG, J. (1971), Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: SENGHAAS (Hrsg.), S. 55-104
- GALTUNG, J. (1975), Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- GALTUNG, J. (1978), Der besondere Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt: Typologien. In: RÖTTGERS/SANER (Hrsg.), S. 9-32
- GALTUNG, J. (1993), Kulturelle Gewalt. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), S. 52-73
- GALTUNG, J./HÖIVIK, T. (1975), Strukturelle und direkte Gewalt. Eine Bemerkung zur Operationalisierung. In: GALTUNG (1975), S. 145-150
- GALTUNG, J./KINKELBUR, D./NIEDER, M. (Hrsg.) (1993), Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik. Agenda, Münster
- GEEN, R. G. (1990), Human aggression. Open University Press, Milton Keynes
- GEULEN, D. (1989), Sozialisation. In: LENZEN (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg. S. 1409-1416
- GESSNER, J. (1984), Abweichendes Verhalten bei Grundschulkindern - eine schulpädagogische Bilanz vorliegender Theorie- und Forschungsansätze mit einer empirischen Untersuchung unterrichtlicher Rahmenbedingungen. Dissertation, Münster
- GILMORE, D. D. (1993), Mythos Mann. Wie Männer gemacht werden. Rollen, Rituale, Leitbilder. DTV, München
- GOLDSTEIN, A. P. (1994), Delinquent Gangs. In: HUESMANN (Hrsg.), S. 255-273 (auch in: ARCHER (Hrsg.) (1994), S. 87-104)
- GOLDSTEIN, A. P./APTER, S. J./HAROOTUNIAN, B. (1984), School violence. Prentice Hall, Englewood Cliffs/New Jersey

- GRUEN, A. (1984), Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. Causa, München
- GÜNTHER, G. (1987), Gruppenprozesse in der offenen Jugendarbeit. In: BÜTTNER/TRESCHER (Hrsg.), S. 55-69
- GUGEL, G. (1983), Erziehung und Gewalt. Wie durch Familie, Schule, Fernsehen, Spielzeug und Jugendliteratur Aggression und Gewalt entstehen. Waldkircher Verlag, Waldkirch
- HAFENEGER, B. (1993), Wider die (Sozial-)Pädagogisierung von Gewalt und Rechtsextremismus. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 41, Heft 3, S. 120-126
- HAFENEGER, B. (1995), Pädagogischer Umgang mit „rechten, gewaltbereiten, straffällig gewordenen“ männlichen Jugendlichen. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 43, Heft 6, S. 271-275
- HAFNER, G./SPODEN, Ch. (1991), Möglichkeiten zur Veränderung gewalttätiger Männer im Rahmen einer Männerberatungsstelle. Gutachten für die Senatsverwaltung für Jugend und Familie, Berlin. Berlin
- HAGEMANN-WHITE, C. (1984), Sozialisation: Weiblich - männlich? Alltag und Biographie von Mädchen. Leske/Budrich, Opladen
- HANKE, O. (1991), Die differenzierte Sexualerziehung in der Jugendarbeit. Am Beispiel des maskulin-orientierten Handlungstyps. Diplomarbeit, Universität Regensburg
- HANKE, O. (1993), Frauen und Jungenarbeit. Können Frauen Jungenarbeit machen? In: Postfach 240. Arbeitshilfen und Nachrichten zur Jugendarbeit. Heft 4, S. 8-10
- HANKE, O. (1995a), Sozialisation von männlichen Jugendlichen und strukturelle Gewalt. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Heft 5, S. 2-4
- HANKE, O. (1995b), Eine Einführung in die Grundlagen und die Praxis der Jungenarbeit. In: JUGENDBILDUNGSWERK DES LANDKREISES MARBURG-BIEDENKOPF (Hrsg.), Bewußte Jungenarbeit. Hintergründe, Möglichkeiten und Wege. Biedenkopf. S. 4-27
- HEIM, G./KRAFELD, F. J./LUTZEBÄCK, E./SCHAAR, G./ STORM, C./WELP, W. (1991), Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Handlungsansätze aus der Praxis. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 39, Heft 11, S. 471-481. Auch in: HEIM u. a. (Hrsg.) (1992a), S. 27-43
- HEIM, G./KRAFELD, F. J./LUTZEBÄCK, E./SCHAAR, G./ STORM, C./WELP, W. (Hrsg) (1992a), Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Steintor, Bremen
- HEIM, G./KRAFELD, F. J./LUTZEBÄCK, E./SCHAAR, G./ STORM, C./WELP, W. (1992b), „Anhören war für mich erst mal das Wichtigste!“ - Erfahrungen mit akzeptierender Jugendarbeit in rechten Jugendcliquen. In: HEIM u. a. (Hrsg.), S. 10-26
- HEIM, G./KRAFELD, F. J./LUTZEBÄCK, E./SCHAAR, G./ STORM, C./WELP, W. (1992c), Projekte der Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen - Grundlagen und Erfahrungen. In: HEIM u. a. (Hrsg.), S. 44-51
- HEIM, G./KRAFELD, F. J./LUTZEBÄCK, E./SCHAAR, G./ STORM, C./WELP, W. (1992d), „Lieber ein Skinhead, als sonst nichts?“ - Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit in rechten Jugendcliquen. In: HEIM u. a. (Hrsg.), S. 61-80

- HEIMVOLKSHOCHSCHULE ALTE MOLKEREI FRILLE (o.J.), Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht des Modellprojektes „Was Hänschen nicht lernt...verändert Clara nimmer mehr!“ Petershagen-Frille
- HEITMANN, H. (1992), Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. In: AKTIONSPROGRAMM GEGEN AGGRESSION UND GEWALT (Hrsg.), S. 98-100
- HEITMEYER, W. (1987), Gewaltförmiges Handeln von Straßencliquen. Ausdruck zunehmender Vereinzelung und Ausgrenzung? In: NEUBAUER/OLK (Hrsg.), S. 11-36
- HEITMEYER, W. (1992a), Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Juventa, Weinheim/München
- HEITMEYER, W. (1992b), Desintegration und Gewalt. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 40, Heft 3, S. 109-122
- HEITMEYER, W. (1992c), Jugend, Staat und Gewalt in der politischen Risikogesellschaft. In: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (Hrsg.), S. 11-46
- HEITMEYER, W./MÖLLER, K./SÜNKER, H. (Hrsg.) (1992), Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Juventa, Weinheim/München, 2. Auflage
- HELSPER, W./WENZEL, H. (Hrsg.) (1995), Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Leske/Budrich, Opladen
- HENNIG, E. (1992), Was leistet das Konzept der „strukturellen Gewalt“? In: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (Hrsg.), S. 57-79
- HERBERTZ, C.-W./SALEWSKI, W. D. (1985), Gewalttätige Jugendliche und soziale Kontrolle. Sonderband der BKA-Forschungsreihe. Bundeskriminalamt, Wiesbaden
- HETHERINGTON, E. M./COX, M./COX, R. (1977), The development of children in mother-headed families. Referat anlässlich der Conference of Families in Contemporary America. Washington, D. C./Georg Washington University
- HILKE, R./KEMPF, W. (Hrsg.) (1982), Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven des Aggressionsforschung. Hans Huber, Bern/Stuttgart/Wien
- HOLLSTEIN, W. (1989), Nicht Herrscher - aber kräftig. Die Zukunft der Männer. Hoffmann und Campe, Hamburg. 2. Auflage
- HOLTAPPELS, H. G. (1987), Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Ulrich Schallwig Verlag, Bochum
- HOMFELDT, H. G. (Hrsg.) (1993), Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. Schneider-Verlag, Hoheneggen
- HONIG, M.-S. (1985), Verhäuslichte Gewalt. Eine Explorationsstudie über Gewalthandeln von Familien. Dissertation. Tübingen
- HORNSTEIN, W. (1993), Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit gesellschaftlichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1, S. 3-16
- HUESMANN, L. R. (Hrsg.) (1994), Aggressive behavior. Current perspectives. Plenum Press, New York/London
- HURRELMANN, K. (1986), Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Beltz, Weinheim/Basel

- HURRELMANN, K. (1989), Junge Menschen als Opfer von Gewalt. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 1, S. 11-18
- HURRELMANN, K. (1992), Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. In: Pädagogisches Forum, Heft 2, S. 65-74
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.) (1982), Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim/Basel.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.) (1991), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim/Basel. 4., völlig Neubearbeitete Auflage
- JANKOWSKI, M. S. (1991), Islands in the street: Gangs and american urban society. University of California Press, Berkeley/Los Angeles
- JEFFERYS, K. (1994), Mobbing/Bullying in der Schule: Empirische Untersuchungen aus Skandinavien. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), S. 31-37
- JUGENDAMT BEIM MAGISTRAT DER STADT MAGDEBURG/INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE INFORMATIONEN UND STUDIEN MAGDEBURG (Hrsg.) (1994), Jugend und Gewalt. Lebensrealität und Lebensperspektiven Magdeburger Jugendlicher nach der Deutschen Einheit. Magdeburg
- KAPLAN, R. M./KONECNI, V. J./NOVACO, R. W. (Hrsg.) (1984), Aggression in children and youth. Martinus Nijhoff Publishers, The Hague
- KAISER, G. (1989), Jugendkriminalität. In: MARKEFKA/NAVE-HERZ (Hrsg.), S. 717-738
- KEMPF, W./HILKE, R. (1982), Zur Rehabilitation der Frustrations-Aggressions-Theorie. In: HILKE/KEMPF (Hrsg.), S. 148-163
- KERNER, H.-J./KAISER, G./KREUZER, A./PFEIFFER, Ch. (1990), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus kriminologischer Sicht. Gutachten der Unterkommission IV. In: SCHWIND (Hrsg.) (1990a), S. 415-606
- KERSTEN, J. (1993), Männlichkeitsdarstellungen in Jugendgangs. Kulturvergleichende Betrachtungen zum Thema „Jugend und Gewalt“. In: OTTO/ MERTEN (Hrsg.), S. 227-236
- KIELMANSEGG, P. Graf (1979), Thesen zu den Ursachen des Terrorismus. In: ARBEITSSTAB „ÖFFENTLICHKEITSARBEIT GEGEN TERRORISMUS“ IM BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN (Hrsg.), Geistig-politische Auseinandersetzung mit dem Terrorismus. Bonn, S. 52-53
- KINDLER, H. (1993), Maske(r)ade. Jungen- und Männerarbeit für die Praxis. MännerMaterial Band 4. Neuling, Schwäbisch Gmünd/Tübingen
- KINDLER, H. (1995), Geschlechtsbezogene Aspekte der Bindungsentwicklung. In: SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart
- KLAMA, J. (1988), Aggression. Conflict in animals and humans reconsidered. Longman, Harlow
- KNODEL, K. D. (1962), Der Begriff der Gewalt im Strafrecht. München/Berlin
- KOHLBERG, L. (1986), Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER, F./FÄTKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt am Main. S. 21-55

- KORBMACHER, M. (1983), Aggression und Anpassung. Überlegungen zur Genese von Aggression und Gewalt. In: CHRISTEN FÜR DEN SOZIALISMUS; GRUPPE MÜNSTER (Hrsg.), Kritik und Rechtfertigung von Gewalt in Kirche und Gesellschaft. Edition Liberación, Münster. S. 16-38
- KRAFELD, F. J. (1992), Cliquenorientierte Jugendarbeit. Grundlagen und Handlungsansätze. Juventa, Weinheim/München
- KRAFELD, F. J./MÖLLER, K./MÜLLER, A. (1993), Jugendarbeit in rechten Szenen: Ansätze - Erfahrungen - Perspektiven. Edition Temmen, Bremen
- KRAUSSLACH, J. (1981), Aggressionen im Jugendhaus: Konfliktorientierte Pädagogik in der Jugendsozialarbeit. Jugenddienst-Verlag, Wuppertal
- KRAUSSLACH, J./DÜWER, F. W./FELLBERG, G. (1976), Aggressive Jugendliche zwischen Kneipe und Knast. Juventa, München
- KREUZER, A./GÖRGEN, T./KRÜGER, R./MÜNCH, V./SCHNEIDER, H. (1993), Jugenddelinquenz in Ost und West: Vergleichende Untersuchungen bei ost- und westdeutschen Studienanfängern in der Tradition Gießener Delinquenzbefragungen. Forum, Bonn
- KREUZER, A./GÖRGEN, T. (1994), Mit dem Fragebogen in das Dunkelfeld der Kriminalität. Jugenddelinquenz in Ost- und Westdeutschland. In: Forschung. Mitteilungen der DFG. Heft 4, S. 17-19
- KREY, V. (1986), Zum Gewaltbegriff im Strafrecht. 1. Teil: Probleme der Nötigung mit Gewalt. In: BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.), S. 11-106
- KREY, V. (1988), Zum Gewaltbegriff im Strafrecht. 2. Teil: Parallelitäten und Divergenzen zwischen der Gewalt i. S. des Paragraphen 240 StGB (Nötigung) und den Gewaltbegriffen anderer Straftatbestände. Gewalt und polizeilicher Alltag. Neueste höchststrichterliche Judikatur zur Nötigung mit Gewalt. In: BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.), S. 11-100
- KATHOLISCHE STUDIERENDE JUGEND - GEMEINSCHAFT CHRISTLICHEN LEBENS (KSJ-GCL) (Hrsg.) (1992), „Stand by me“. Dokumentation zur Fachtagung Jungen- und Männerarbeit. Augsburg
- KÜHNEL, W./MATUSCHEK, I. (1995), Gruppenprozesse und Devianz. Risiken jugendlicher Lebensbewältigung in großstädtischen Monostrukturen. Juventa, Weinheim/München
- LAGERSPETZ, K. M. J./BJÖRKQVIST, K./PELTONEN, T. (1988), Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. In: Aggressive behavior. Jg. 14, S. 403-414
- LAGERSPETZ, K. M. J./BJÖRKQVIST, K. (1994), Indirect aggression in boys and girls. In: HUESMANN (Hrsg.), S. 131-150
- LAMNEK, S. (1994), Neue Theorien abweichenden Verhaltens. Fink, München
- LAMNEK, S./SCHWENK, O. (1995), Die Marienplatz-Rapper. Zur Soziologie einer Großstadt-Gang. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1994), Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft - Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest. 3., überarbeitete Auflage
- LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (1993), Aggression und Gewalt. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/ Köln

- LANGMAACK, B./BRAUNE-KRICKAU, M. (1989), Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Psychologie Verlags Union, München. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage
- LENZ, K. (1988), Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits. Campus, Frankfurt am Main
- LENZEN, D. (1989a) (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- LENZEN, D. (1989b), Aggression. In: LENZEN (1989a) (Hrsg.), S. 19-22
- LENZEN, D. (1989c), Kindheit. In: LENZEN (1989a) (Hrsg.), S. 845-859
- LENZEN, D. (1989d), Kommunikation. In: LENZEN (1989a) (Hrsg.), S. 872-877
- LEWIN, K. (1963), Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Huber, Stuttgart/Bern
- LOEBER, R. (1990), Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. In: Clinical psychology review. Jg. 10, S. 1-41
- LÖSEL, F. (1993), Ursachen der Gewalt junger Menschen. In: DER BUNDESMINISTER DES INNERN (Hrsg.), Band 1. S. 137-146
- LÖSEL, F./SELG, H./SCHNEIDER, U./MÜLLER-LUCKMANN, E. (1990), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht. Gutachten der Unterkommission I. In: SCHWIND (Hrsg.) (1990a), S. 1-156
- LORENZ, K. (1953), Die Entwicklung der vergleichenden Verhaltensforschung in den letzten 12 Jahren. Zool. Anz., 17 Suppl., S. 36-58
- LORENZ, K. (1963), Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Borotha-Schoeler, Wien
- LÜSCHER, K. (1976), Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung. Eine Einführung. In: BRONFENBRENNER 1976a, S. 6-32
- LÜSCHER, K. (1981), Einleitung des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: BRONFENBRENNER 1981a, S. 9-11
- LUHMANN, N. (1974), Symbiotische Mechanismen. In: RAMMSTEDT, O./HORN, K. (Hrsg.), Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik. Suhrkamp, Frankfurt. S. 107-130
- LUKESCH, H. (1987), Kinder und Jugendliche als Videokonsumenten. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 26. Regensburg
- LUKESCH, H. (1989), Medienforschung - Medienwirkungen - Medienpädagogik. Sechs Vorträge. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 27. Regensburg
- LUKESCH, H. (1996a), Die Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche unter quantitativen Aspekten. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 36. Regensburg
- LUKESCH, H. (1996b), Medien und ihre Wirkungen. Eine Einführung. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 37. Regensburg
- LYTTON, H./ROMNEY, D. M. (1991), Parents differential socialisation of boys and girls: A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, Jg. 109, S. 267-296
- MACCOBY, E. E./JACKLIN, C. N. (1980), Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. In: Child Development, Jg 51, S. 964-980

- MARCUSE, H. (1994), *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. DTV, München
- MARKEFKA, M. (1989), Jugend und Jugendforschung in der Bundesrepublik. In: MARKEFKA/NAVE-HERZ (Hrsg.), S. 19-40
- MARKEFKA, M./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.) (1989), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung*. Luchterhand, Neuwied/Frankfurt
- MERTENS, G. (1988), Gerechtigkeit, das Prinzip moralischen Handelns? Eine moralphilosophische Reflexion zu einem moralpädagogischen Schlüsselbegriff. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 64, Heft 1, S. 40-58
- MERTENS, G. (1989), Von der Heteronomie zur Autonomie. Zur Grundweichenstellung der Moralerziehung. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 65, Heft 4, S. 441-469
- MERTENS, G. (1990), Der Beitrag der Ökologie zur moralischen Erziehung. In: *Münsterische Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Heft 7.2, S. 129-140
- MERTENS, G. (1991), Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 67, Heft 1, S. 23-48
- MERTENS, G. (1993), Verantwortung als Leitziel der Moralerziehung. In: *5 bis 10 Schulmagazin*. Jg. 8, Heft 10, S. 4-6
- MERTENS, G. (1995a), *Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele*. Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich. 3. Auflage (Nachdruck der 2., durchgesehenen Auflage 1991)
- MERTENS, G. (1995b), Die Kategorie der Verantwortung. Überlegungen zum Leitziel der Moralerziehung. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 71, Heft 4, S. 426-441
- MERTENS, G. (1997), *Konturen einer Humanökologischen Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Regensburg. (Demnächst veröffentlicht im Schöningh Verlag, Paderborn, UTB)
- MERTON, R. K. (1995), *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. de Gruyter, Berlin/New York
- MERZ, F. (1979), *Geschlechterunterschiede und ihre Entwicklung*. Hogrefe, Göttingen
- MILGRAM, S. (1974), *Das Milgram-Experiment: Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- MILLER, W. B. (1982), *Crime by youth gangs and groups in the United States*. National institute of juvenile justice and delinquency prevention, Washington D. C.
- MOORE, T. (1975), Exclusive early mothering and its alternatives: the outcome to adolescence. *Skandinavian Journal of Psychology*, Jg. 16, S. 255-272
- MÜLLER-WIELAND, M. (1995), *Gewalt und seelische Verschüttung. Erzieherische Grundlagen der Friedensfähigkeit*. Olms, Hildesheim
- MUMMENDEY, A. (1982), Zum Nutzen des Aggressionsbegriffes für die psychologische Aggressionsforschung. In: HILKE/KEMPF (Hrsg.), S. 317-333
- NARR, W.-D. (1980), Physische Gewaltsamkeit, ihre Eigentümlichkeit und das Monopol des Staates. In: *Leviathan*, Jg. 8, S. 541-573

- NEIDHARDT, F. (1973), Aggressivität und Gewalt in der Modernen Gesellschaft. In: NEIDHARDT u. a., Aggressivität und Gewalt in der modernen Gesellschaft. Münster. S. 15-38
- NEIDHARDT, F. (1986), Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.), S. 109-147
- NEUBAUER, G./OLK, T. (Hrsg.) (1987), Clique - Mädchen - Arbeit. Jugend im Brennpunkt von Jugendarbeit und Jugendforschung. Juventa, Weinheim/ München
- NISSEN, G. (Hrsg.) (1995), Aggressivität und Gewalt. Prävention und Therapie. Hans Huber, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle
- NOELLE-NEUMANN, E./RING, E. (1985), Das Extremismuspotential unter jungen Leuten in der Bundesrepublik Deutschland 1984. Allensbach
- NOLD, G. A. (1986), Feindselige Aggression und nicht aggressive Verhaltensweisen in einer Frustrationssituation. Hartung-Gorre, Konstanz
- NOLTING, H.-P. (1993), Aggression ist nicht gleich Aggression / Kein „Erklärungseintopf“. Ein Überblick aus psychologischer Sicht. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), S. 9-23
- OERTER, R. (1987), Der ökologische Ansatz. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. PVU, München/Weinheim. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. S. 87-128
- OERTER, R. (1994), Kultur - Erziehung - Sozialisation. In: SCHNEEWIND, K. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen. S. 135-165
- OERTER, R. (1995a), Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.), S. 84-127
- OERTER, R. (1995b), Kindheit. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.), S. 249-309
- OERTER, R./DREHER, E. (1995), Jugendalter. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.), S. 310-395
- OERTER, R./MONTADA, L. (1995) (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Psychologie Verlags Union, Weinheim. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
- OESTERREICH, D. (1993a), Identitätsprobleme jugendlicher Ostberliner. Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung an Ost- und Westberliner Jugendlichen. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 41, Heft 5, S. 222-229
- OESTERREICH, D. (1993b), Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Juventa, Weinheim/München
- OLWEUS, D. (1984a), Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. In: KAPLAN/KONECNI/NOVACO (Hrsg.), S. 104-137
- OLWEUS, D. (1984b), Aggressors and their victims, bullying at school. In: FRUDE/GAULT (Hrsg.), S. 57-76
- OLWEUS, D. (1992), Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In: PETERS/McMAHON/QUINSEY (Hrsg.), S. 100-125
- OLWEUS, D. (1994), Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In: HUESMANN (Hrsg.), S. 97-130
- OLWEUS, D. (1995), Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Hans Huber, Bern

- OTTO, H.-U./MERTEN, R. (Hrsg.) (1993), Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 319. Bonn
- OTTO, H./KREY, V./KÜHL, K. (1990), Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt aus der Sicht der Strafrechtswissenschaft. Gutachten der Unterkommission VII. In: SCHWIND (Hrsg.), S. 857-954
- PATTERSON, G. R. (1982), A social learning approach, Vol 3: Coercive family process. Castalia Publishing Company, Eugene/Oregon
- PATTERSON, G. R./BANK, L. (1989), Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families. In: GUNNAR, M. R./THELEN, E. (Hrsg.), Systems and development: The Minnesota symposia on child psychology. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale/New York. S. 167-209
- PATTERSON, G. R./REID, J. B./DISHION, T. J. (1992), Antisocial boys. Castalia Publishing Company, Eugene/Oregon
- PAWLOW, I. P. (1927), Conditioned reflexes. Clarendon Press, London
- PERLWITZ, E. (1986), Wirkungen von Gewalt auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: FELDMANN-BANGE/KRÜGER (Hrsg.), S. 27-54
- PETERMANN, F. (1995a), Aggressives Verhalten. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.), S. 1016-1023
- PETERMANN, F. (1995b), Verhaltenstraining mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. In: NISSEN (Hrsg.), S. 169-177
- PETERS, H. (1989), Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens. Juventa, Weinheim/München
- PETERS, R. V./McMAHON, R. J./QUINSEY, V. L. (Hrsg.) (1992), Aggression and violence throughout the life span. Sage Publications, Newbury Park/California
- PETRI, H. (1992), Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder. Kreuz, Zürich
- PETRI, H. (1993), Krisen im Kindes- und Jugendalter durch strukturelle Gewalt. In: JANSEN, B./SCHRAPPER, Ch./JUNG, Ch./THIESMEIER, M. (Hrsg.), Krisen und Gewalt. Votum, Münster. S. 20-32
- PETRI, H. (1995), Das Leiden der Kinder in gewalttätigen Ehen. In: Pro Familia Magazin, Heft 4, S. 16-17
- PIAGET, J. (1973), Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart
- PIEPER, D. (1994), Erziehung zur Gewalt. In: Der SPIEGEL, Heft 7, S. 46-48
- PILZ, G. A. (1994), Gewalterfahrungen in der Lebenswelt junger Menschen. In: Pro Jugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Ausgabe Bayern. Heft 1, S. 4-12
- POSSELT, R.-E./SCHUMACHER, K. (1993), Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Handlungsorientierte und offensive Projekte, Aktionen und Ideen zur Auseinandersetzung und Überwindung von Gewalt und Rassismus in Jugendarbeit, Schule und Betrieb. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr
- PROKOP, E. (1991), Interkulturelles Lernen. Modelle aus der Kooperation zwischen Akademie Klausenhof und Jugendverbandsarbeit. Profil, München/Wien

- PULKKINEN, L. (1987), Zukunftsorientierung bei Jugendlichen: Untersuchung zur Multidimensionalität und Multidirektionalität der psychischen Entwicklung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 34, S. 20-32
- RADTKE, F.-O. (1993), Jugend, Gewalt und Erziehung. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Heft 11, S. 488-495
- RAMMSTEDT, O. (1992), Wider ein individuum-orientiertes Gewaltverständnis. In: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (Hrsg.), S. 47-56
- RAUH, H. (1995), Frühe Kindheit. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.), S. 167-248
- RAUCHFLEISCH, U. (1992), Allgegenwart von Gewalt. Vandenhoeck/Rupprecht, Göttingen
- ROMMELSPACHER, B. (1993), Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz. In: OTTO/MERTEN (Hrsg.), S. 200-210
- ROSE, L./SCHNEIDER, G. (1985), Männlichkeit und Geschlechterverhältnis in einer Jugendsubkultur. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Heft 11, S. 473-478
- ROTHGANG, G.-W. (1994), Gefährdungen von Jugendlichen durch strukturelle Gewalt. In: *Pro Jugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*. Ausgabe Bayern. Heft 1, S. 13-15 und 17
- RÖTTGERS, K./SANER, H. (Hrsg.) (1978), Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene. Schwabl, Basel/Stuttgart
- RUBIN, Z. (1981), Kinderfreundschaften. Klett-Cotta, Stuttgart
- SACK, F. (1984), Staat, Gesellschaft und politische Gewalt; Zur „Pathologie politischer Konflikte“. In: SACK, F./STEINERT, H. (Hrsg.), *Protest und Reaktion. Analysen zum Terrorismus*. Band 4/2, Opladen. S. 18-227
- SALISCH, M. von (1991), Kinderfreundschaften. Hogrefe, Göttingen
- SALISCH, M. von (1992), Zwischen Offenheit und Rücksichtnahme. Mädchen und Jungen im Konflikt mit Freundinnen und Freunden. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, S. 54-63
- SCHEFOLD, W. (1995), Jugendarbeit: Lernort für soziale Praxis gegen Gewalt. In: HELSPER/WENZEL (Hrsg.), S. 257-273
- SCHENK, M. (1993), Jugend-Gewalt ist männlich. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 41, S. 165-173
- SCHENK, M. (1994), Die Funktion der „Schwulenfeindschaft“ bei männlichen Jugendlichen. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 42, Heft 10, S. 446-454
- SCHENK, M. (1995), Jungenarbeit und Männersprache. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 43, Heft 12, S. 527-538
- SCHERR, A. (1991), Jugendarbeit und Gewalt. Thesen zur Enttabuisierung der (jugend-)pädagogischen Debatte. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 39, Heft 11, S. 505-507
- SCHERR, A. (1993), Möglichkeiten und Grenzen der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 41, Heft 3, S. 126-135

- SCHERR, A. (1994), Kulturelle Jugendbildung - ein Instrument der Gewaltprävention? In: Neue Praxis. Heft 5, S. 427-434
- SCHERR, A. (1997), Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 45, Heft 5, S. 212-219
- SCHIRP, H. (1994), Gewaltverhältnisse in der Schule? In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), S. 111-118 (auch in: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (Hrsg.), S. 125-135)
- SCHMÄLZLE, U. (Hrsg.) (1993), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Knecht, Frankfurt am Main
- SCHMIDTCHEN, G. (1983), Jugend und Staat. Übergänge von Bürgeraktivität zur Illegalität. In: MATZ, U./SCHMIDTCHEN, G. (Hrsg.), Gewalt und Legitimität. Analysen zum Terrorismus, Band 4; 1. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 106-437
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R. (1992), Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- SCHULTE, H. (1983), Gewaltloser Widerstand - Ziviler Ungehorsam. In: Recht und Politik. Jg. 19, Heft 3, S. 140-146
- SCHULZE, J. (1993), Action und Abenteuer - ein Weg zu rechten Jugendlichen? Möglichkeiten und Grenzen einer erlebnisbezogenen Pädagogik. In: HOMFELDT (Hrsg.), S. 92-100
- SCHULZE, T. (1983), Ökologie. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. S. 262-279
- SCHUMACHER, H. (1997), Der ganz normale Wahnsinn. In: Der SPIEGEL. Heft 8, S. 76-78
- SCHUR, E. M. (1971), Labeling deviant behavior. Its sociological implications. Harper/Row, New York
- SCHWIND, H.-D. (Hrsg.) (1990a), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt: Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band II: Erstgutachten der Unterkommissionen. Duncker/ Humblot, Berlin
- SCHWIND, H.-D. (Hrsg.) (1990b), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt: Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band III: Sondergutachten (Auslandsgutachten, Inlandsgutachten). Duncker/Humblot, Berlin
- SCHWIND, H.-D. (Hrsg.) (1990c), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt: Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band IV: Bevölkerungsumfragen. Duncker/Humblot, Berlin
- SCHWIND, H.-D./BAUMANN, J./SCHNEIDER, U./WINTER, M. (Hrsg.) (1989), Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission) auf der Grundlage der Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Bochum
- SELG, H. (1968), Diagnostik der Aggressivität. Hogrefe, Göttingen
- SELG, H. (1974), Die lernpsychologische Theorie aggressiven Verhaltens. In: FRIEBEL (1976), S. 61-69
- SELG, H. (1982), Aggressionsdefinitionen - und kein Ende? In: HILKE/KEMPF (Hrsg.), S. 351-354

- SELG, H. (1993), Fördern Medien die Gewaltbereitschaft? In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), S. 74-84
- SELG, H./MEES, U./BERG, D. (1988), Psychologie der Aggressivität. Verlag für Psychologie/Hogrefe, Göttingen
- SENGHAAS, D. (Hrsg.) (1971), Kritische Friedensforschung. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- SIELERT, U. (1989), Jungenarbeit. Praxishandbuch der Jugendarbeit, Band 2. Juventa, Weinheim/München
- SILBEREISEN, R. K. (1986), Entwicklung und ökologischer Kontext: Wissenschaftsgeschichte im Spiegel persönlicher Erfahrungen - Ein Interview mit Urie Bronfenbrenner. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jg. 33, S. 241-249
- SKINNER, B. F. (1938), The behavior of organisms: An experimental analysis. Appleton-Century-Crofts, New York
- SMAUS, G. (1993), Physische Gewalt und die Macht des Patriarchats. In: GALTUNG/KINKELBUR/NIEDER (Hrsg.), S 139-150
- SMITH, M. B. (1968), School and home: Focus on achievement. In: PASSOW, A. H. (Hrsg.), Developing programs for the educationally disadvantaged. New York
- SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT NOWAK UND SÖRGE (SINUS) (1985), Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Materialband 1 zur SINUS-Studie. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Kohlhammer, Stuttgart
- SPANHEL, D. (1990), Jugendliche vor dem Bildschirm. Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. DSV, Weinheim. 2., völlig neu bearbeitete Auflage
- Der SPIEGEL (1997), „Dann brennt die Stadt“. Heft 8, S. 78-79
- SPERGEL, I. A. (1995), The youth gang problem. A community approach. Oxford University Press, New York/Oxford
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1992), Rechtspflege. Fachserie 10, Reihe 4, Strafvollzug 1990. Metzler-Poeschel, Stuttgart
- STRUCK, P. (1994), Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Haß. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
- STURZENHECKER, B. (1993), Demokratie zumuten! - Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Jg. 41, Heft 3, S. 111-119
- SUTHERLAND, E. H./CRESSEY, D. R. (1955), Principles of criminology. Chicago/Philadelphia/New York
- THEUNERT, H. (1987), Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. Schriftenreihe des Institut Jugend Film Fernsehen, München, Band 9. Leske/Budrich, Opladen
- THIERSCH, H./WERTHEIMER, J./GRUNWALD, K. (Hrsg.) (1994), „...Überall, in den Köpfen und Fäusten“. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- THOMAS, A. (1991), Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse. Verlag für Psychologie/Hogrefe, Göttingen

- THOMAS, A. (1992), Grundriß der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum - Gruppe - Gesellschaft. Hogrefe/Verlag für Psychologie, Göttingen
- TRAVERS, J./RUOPP, R. (1978), National day care study: Preliminary findings and their implications. Abt associates, Cambridge/Massachusetts
- UCHINICH, S./BANK, L./PATTERSON, G. R. (1992), Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. In: *Developmental psychology*. Jg. 28, S. 510-521
- de WAAL, F. B. M. (1991), *Wilde Diplomaten. Versöhnung und Entspannungspolitik bei Affen und Menschen*. Carl Hanser Verlag, München/Wien
- WAHL, P. (1990), Einige Aspekte männlicher Sozialisation. In: WILLEMS/WINTER (Hrsg.), S. 9-28
- WALTER, H. (1982), Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung - Eine Problem-skizze. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.), S. 285-298
- WEILBACH, K./KIESSLING, W. (Hrsg.) (1992), *Mann Sein - ein Wagnis? Transform*, Oldenburg
- WEISFELD, G. (1994), Aggression and dominance in the social world of boys. In: ARCHER (Hrsg.), S. 42-69
- WEISS-BILLIG, E. (1990), Eine kritische Theorie der Gewalt. Zur Gewaltdiskussion in der feministischen Gesellschaftsanalyse. In: *Päd. extra & demokratische Erziehung*. Juni, S. 12-15
- WERBIK, H. (1974), *Theorie der Gewalt. Eine neue Grundlage für die Aggressionsforschung*. Wilhelm Fink, München
- WERBIK, H. (1982), Zur terminologischen Bestimmung von Aggression und Gewalt. In: HILKE/KEMPF (Hrsg.), S. 334-350
- WIDOM, C. S. (1989), The cycle of violence. In: *Science* 244. Heft April, S. 160-166
- WIESSE, J. (Hrsg.) (1994), *Aggression am Ende des Jahrhunderts. Psychoanalytische Blätter*, Band 1. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen/Zürich
- WILLEMS, H./WINTER, R. (Hrsg.) (1990), „...damit Du groß und stark wirst“. Beiträge zur männlichen Sozialisation. *MännerMaterial* Band 1. Neuling, Schwäbisch Gmünd/Tübingen
- WILLEMS, H./WINTER, R. (1991), Jungen in Jugendverbänden. In: BÖHNISCH, L./GÄGLER, H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.), *Handbuch der Jugendverbände*. Juventa, Weinheim/München. S. 419-427
- WILLNER, A. H. (1991), Behavioural deficiencies of aggressive 8-9 year old boys: An observational study. In: *Aggressive behavior*. Jg. 17, S. 135-154
- WINTER, R. (Hrsg.) (1993a), *Stehversuche. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. MännerMaterial* Band 3. Neuling, Schwäbisch Gmünd/Tübingen
- WINTER, R. (1993b), Identitätskrücken oder Jungenarbeit. Zur Begründung eigenständiger Ansätze kritischer Jungenarbeit. In: *Postfach 240. Arbeitshilfen und Nachrichten zur Jugendarbeit*. Heft 4, S. 4-7
- WINTER, R. (1994), *Nie wieder Cowboy! Männliche Jugendkultur und Lebensbewältigung im ländlichen Raum. MännerMaterial* Band 6. Neuling, Schwäbisch Gmünd/Tübingen

- WINTER, R./WILLEMS, H. (Hrsg.) (1991), Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. MännerMaterial Band 2. Neuling, Schwäbisch Gmünd/Tübingen
- WISSENSCHAFTSZENTRUM BONN (Hrsg.) (1979), Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978. Stuttgart
- WISWEDE, G. (1979), Soziologie abweichenden Verhaltens. Kohlhammer, Stuttgart. 2., völlig veränderte Auflage
- ZAHN-WAXLER, C. (1993), Warriors and worriers: Gender and psychopathology. In: Development and psychopathologie. Heft 5, S. 79-89
- ZIEGENSPECK, J. (1992), Erlebnispädagogik. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick. Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Verlag „edition erlebnispädagogik“, Lüneburg
- ZUMKLEY, H. (1978), Aggression und Katharsis. Motivationsforschung, Band 7. Hogrefe, Göttingen
- ZUREK, A. (1986), Strukturelle Gewalt im Schulalltag - was tun Schüler, Lehrer, Berater? In: FELDMANN-BANGE/KRÜGER (Hrsg.), S. 106-119

CENTAURUS AKTUELL

Blinkert, Baldo / Güsewell, Uta / Spiegel, Jürgen

Kommunale Jugendarbeit und Jugendforschung

Forschungen mit und über Jugendliche, Bericht über eine FIFAS-Studie über die Situation von Jugendlichen in Staufen im Auftrag von SOS-Kinderdorf e.V.

Schriftenreihe des Freiburger Instituts für angewandte Sozialwissenschaft e.V. (FIFAS), Bd. 8, 2003, 180 S., ISBN 3-8255-0408-5, € 19,90

Hansel, Toni (Hg.)

Lehrerbildungsreform

Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung

Schulpädagogik, Bd. 4, 2002, 290 S., ISBN 3-8255-0395-X, € 26,50

Hansel, Toni (Hg.)

PISA – und die Folgen?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule

Schulpädagogik, Band 5, 2003, ca. 290 Seiten, ISBN 3-8255-0466-2, ca. € 27,-

Hofmann, Ronald / Wehrstedt, Matthias

Mißbrauchsmymen

Ihre Bedeutung für Jugendhilfe und Strafvollzug

2004, ca. 150 S., ISBN 3-8255-0432-4, ca. € 19,-

Kern, Friedemann

Sonderpädagogische Förderung in der Regelschule

Reihe Pädagogik, Bd. 17, 2002, 120 S., Abb., ISBN 3-8255-0370-4, € 17,-

Kleber, Hubert

Reale Gewalt, Mediale Gewalt

Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung

Pädagogik & Sozialwissenschaften, Bd. 3, 2003, 430 S., ISBN 3-8255-0412-3, € 27,90

CENTAURUS AKTUELL

CENTAURUS AKTUELL

Mueller, Karl-Heinz

**Schulische Wiedereingliederung
sozialverhaltensgestörter Jungen**

Eine Aufgabe heilpädagogisch orientierter Heimerziehung

Reihe Pädagogik, Bd. 18, 2003, 128 S.,

ISBN 3-8255-0426-3, € 18,50

Nüberlin, Gerda

**Selbstkonzepte Jugendlicher und
schulische Notenkonkurrenz**

Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als
kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien

Reihe Pädagogik, Bd. 16, 2002, 280 S.,

ISBN 3-8255-0364-X, € 25,25

Schäfer, Eckhard

Polizei und Schule

Ludwigsburger Polizeifibel.

Schüler und Lehrer bewerten polizeiliche Präventionsarbeit

Reihe Pädagogik, Bd. 19, 2003, 76 S., 18 s/w- und Farbbabb.,

ISBN 3-8255-0430-1, € 9,95

Tossmann, Peter / Weber, Norbert (Hg.)

Alkoholprävention in Erziehung und Unterricht

Suchtprävention in Erziehung und Unterricht, Bd. 2, 2001, 330 S.,

ISBN 3-8255-0008-X, € 25,50

Weipert, Thomas

Lebenswelt Gefängnis

Einblick in den Jugendstrafvollzug

mit Berichten junger Gefangener

Beiträge zu Kriminologie und Strafrecht, Bd. 3, 2003, 110 S., 14 Abb.,

ISBN 3-8255-0404-2, € 17,40

CENTAURUS AKTUELL
